

Ana Catarina Melo da Silva

**«CONSEGUIR, CONSIGO, SÓ QUE...»:
INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA COM CRIANÇAS E JOVENS
NUMA LÓGICA DE MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação da professora Doutora Maria Alexandra de Sá Dias da Costa.

Resumo

Este relatório resulta do Mestrado em Ciências da Educação, domínio de Intervenção Comunitária, via profissionalizante e conta a história do estágio desenvolvido numa agência de desenvolvimento comunitário do concelho do Porto, a ADILO (Agência de Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro), mais precisamente na valência do CIJ (Centro de Iniciativa Jovem), um contexto de educação não-formal.

Os primeiros contactos com a instituição aconteceram em setembro e o processo de estágio prolongou-se até ao final do mês de março. Ao longo deste tempo, desenvolvi funções de acompanhamento, monitorização, planeamento e coordenação das atividades, o que se coaduna com o perfil atribuído ao/à mestre em Ciências da Educação de gestor/a, avaliador/a, animador/a, consultor/a socioeducativo/a e da formação.

O percurso de estágio e escrita deste relatório foi perspectivado a partir de uma aproximação ao método etnográfico, procurando trazer um relato o mais pormenorizado e aproximado possível à realidade vivida, observada e escutada durante o período de estágio.

Partindo do interesse sobre infância, juventude e contextos educativos, este estágio desenvolveu-se tendo em conta os contributos da mediação e da intervenção comunitária. Por um lado, há uma investigação desenvolvida com jovens de um bairro social da freguesia, com o intuito de aceder às suas representações sobre os fenómenos do emprego/desemprego e, por outro, o acompanhamento do percurso de crianças e jovens num contexto educativo não-formal, nomeadamente no que toca ao seu desenvolvimento pessoal, social e escolar. Paralelamente estive envolvida nas mais diversas dinâmicas do espaço do CIJ. O que estes eixos têm em comum é a centralidade da intencionalidade e o sentido da intervenção para os/as jovens implicados/as no processo.

Neste relatório recorre-se a conceitos como intervenção comunitária, mediação, infância, juventude, educação não-formal, para se dar conta do processo de estágio, nos seus diferentes eixos e fases, demonstrando o processo vivido e as questões emergentes. Este processo permitiu, também, uma reflexão sobre a figura do/a mediador/a socioeducativo/a e da formação e sobre a diversidade de papéis/funções atribuídas a este/a profissional e perceber qual pode ser a sua contribuição nos contextos educativos, nomeadamente os não-formais.

Abstract

This report is the result of the Master in Sciences of Education, in the vocational domain of the Community Intervention, and it tells the story of the training made in a communitarian development agency in Oporto, ADILO (Agência de Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro), more precisely in the CIJ (Centro de Iniciativa Jovem), in a non-formal education context.

The first contacts with the institution took place in September and the training process lasted till the end of March. During this period of time, I developed functions of accompaniment, monitoring, planning and coordination of activities, which incorporate the profile given to the master in Sciences of Education of manager, evaluator, animator, social education consultant and formation.

The course of the training and of the writing of this report was seen from an approximation to the ethnographic method, looking for a more detailed and close to the lived, observed, seen and heard reality report of the period of training.

Starting with an interest in childhood, youth and educational contexts, this training developed having in mind the contributions of mediation and communitarian intervention. On the one hand, there is an investigation developed with young people from a social neighbourhood in the county, with the goal of getting their representations about the phenomena of employment/unemployment and, on the other hand, the accompaniment of the children and young people's courses in a non-formal educational context, namely their personal, social and school development. At the same time I was involved in different dynamics of the CIJ space. What these axes have in common is the centrality of the intentionality and the sense of intervention for the young people implicated in the process.

This report uses concepts as community intervention, mediation, childhood, youth, non-formal education, to report the training process, in its different axes and phases, showing the lived process and the emergency questions. This process, also, allowed a reflection about the social-educational mediator figure and the formation and about the diversity of roles/functions given to this professional and to understand what his/her contribution to the educational contexts might be, namely the non-formal ones.

Résumé

Ce rapport résulte du Master en Sciences de l'Education, domaine Intervention Communautaire, voie professionnelle, et raconte le déroulement du stage entrepris dans une agence de développement communautaire de la municipalité de Porto, l'ADILO (Agência de Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro), et plus précisément au sein du CIJ (Centro de Iniciativa Jovem), un cadre d'éducation non formelle.

Les premiers contacts avec l'institution se sont déroulés en septembre et le processus de stage s'est prolongé jusqu'à fin mars. Tout au long de cette période, j'ai exercé des fonctions d'accompagnement, de surveillance, de planification et de coordination des activités, conformément au profil attribué au maître en sciences de l'Education de gestionnaire, d'évaluateur, d'animateur, de consultant socio-éducatif et de formation.

Le parcours du stage et l'écriture de ce rapport ont été abordés dans une perspective de rapprochement à la méthode ethnographique, cherchant à apporter un récit le plus détaillé et proche possible de la réalité vécue, observée et écoutée pendant la période de stage.

Partant de l'intérêt pour l'enfance, la jeunesse et les contextes éducatifs, ce stage s'est déroulé en ayant en considération les contributions de la médiation et de l'intervention communautaire. D'un côté, une investigation développée avec des jeunes d'un quartier social de la commune, avec l'intention d'accéder à leurs représentations des phénomènes de l'emploi/du chômage et, de l'autre côté, un accompagnement du parcours des enfants et des jeunes dans un contexte éducatif non formel, notamment en ce qui concerne leur développement personnel, social et scolaire. Parallèlement, j'ai participé aux plus diverses dynamiques de l'espace du CIJ. Ce que ces axes ont en commun est la centralité de l'intention et le sens de l'intervention pour les jeunes impliqués dans le processus.

Dans ce rapport, les concepts tels que intervention communautaire, médiation, enfance, jeunesse et éducation non formelle sont utilisés pour faire comprendre le processus de stage, dans ces différents axes et phases, démontrant le processus vécu et les questions émergentes. Ce processus a aussi permis une réflexion sur le rôle du médiateur socio-éducatif et de formation et sur la diversité de rôles/fonctions octroyés à ce professionnel et de comprendre sa contribution dans les contextes éducatifs, notamment les non formels.

Agradecimentos

Ao longo deste percurso foram diversos os momentos vividos, de aprendizagens, partilhas, alegrias e tristezas, com familiares, amigos/as, docentes da faculdade, não esquecendo os/as profissionais do local de estágio e as crianças e jovens implicados/as no processo. A todos/as fica aqui o meu agradecimento pela paciência, colaboração, ensinamentos e tudo mais o que me deram, sem nunca pedir nada em troca.

Dito isto, quero agradecer:

À minha família - Mãe, Joana e Paulo - por me ouvirem, aturarem nas fases mais difíceis e me incentivarem a ir sempre mais longe;

Ao meu Pai, que apesar de não me ver a terminar este percurso, sei que esta(rá) sempre comigo!;

Ao Ricardo, por ter estado presente e me fazer acreditar que ia conseguir;

Aos/Às amigos/as da faculdade (não podia deixar de nomear as mais presentes, e que sei que permanecerão: Sara, Diana, Cátia e Daniela) e da CN, pelo apoio, conforto, por me fazerem descontraír e ter momentos divertidos sempre que era preciso e, sobretudo, pelos momentos partilhados;

À minha orientadora, Alexandra Sá Costa, pela orientação sensata e pertinente em todos os momentos, pela força e encorajamento e por me ter “aturado” ao longo deste tempo;

Aos/Às docentes da FPCEUP, que enriqueceram o meu percurso;

Ao Professor Tiago Neves por me ter “apresentado” e sugerido a instituição de estágio;

Ao Dr. Agostinho por me ter possibilitado a realização do estágio;

À Dr.^a Sofia São Martinho pela supervisão, sugestões e conversas ao longo do tempo de intervenção;

Aos/Às técnicos/as com que contactei – que tivesse sido através de uma lógica de observação e escuta, aprendi com todos/as;

Às crianças e jovens que partilharam comigo os seus tempos e com quem vivi o meu tempo de estágio. Se não fossem eles/as este processo não teria sido possível.

Obrigada pela vossa presença na minha vida, pela ajuda, pelos contributos,
pela amizade, pelo carinho!

Abreviaturas

ADILO – Agência de Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro

ÁGIL – Associação de Jovens de Lordelo do Ouro

CCLO – Centro Comunitário de Lordelo do Ouro

CEA – Centro de Educação Ambiental

CID – Centro de Inclusão Digital

CIJ – Centro de Iniciativa Jovem

CLDS – Contrato Local de Desenvolvimento Social

E – Entrevista

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

GASI – Gabinete de Atendimento Social Integrado

GEL – Gabinete de Emprego Local

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IPDJ – Instituto Português do Desporto e Juventude

METAS – Projeto METAS - Mediar Escolhas, Trabalhar Autonomias

PIBA – “Projecto Integrado do Bairro do Aleixo”

RSI – Rendimento Social de Inserção

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos para Casa

Índice

Introdução: O Desvendar de um Percurso	15
- Importância do Estágio Profissionalizante	15
- Pertinência do Contexto de Estágio para o Domínio de Especialização	16
- Intervenção Comunitária com Crianças e Jovens	16
- A História de Um Percurso: Organização do Relatório	18
Capítulo I - Apresentação e Caracterização da Instituição de Estágio	21
1.1. Lordelo do Ouro – Uma Freguesia Periférica	21
1.2. ADILO – Uma Associação com Diversas Valências	21
Capítulo II – O Campo da Intervenção Comunitária: A Orientação (Teórica) de Uma Intervenção	25
2.1. Intervenção Comunitária: Uma Intervenção Comunicacional e Contextualizada.....	25
2.2. Da Intervenção Comunitária à Mediação: O Estabelecer de uma Ponte	29
2.3. Trabalho de Intervenção Socioeducativo em Contexto Não-Formal	33
2.4. Intervenção com Crianças e Jovens: A Heterogeneidade de Grupos	34
Capítulo III – Percurso Metodológico	37
3.1. Enquadramento Epistemológico	37
3.2. Escolha(s) ao Nível de Método e Técnicas	40
3.2.1. Aproximação ao Método Etnográfico.....	40
3.2.1.1. Escolha do Contexto e Entrada no Terreno - Um Campo de Escolhas e Imprevisibilidades	41
3.2.2. Observação Participante	44
3.2.3. Notas de Terreno.....	45
3.3. Questões Éticas num Contexto Inter-Relacional	45
Capítulo IV – O Caminho Percorrido: Ilustração do Percurso de Estágio	49
4.1. O Local de Estágio – Contextualizando	50
4.2. Descrição do Caminho Percorrido.....	52
4.2.1. Atividades em que Participei (Dinâmicas do CIJ).....	52
4.2.1.1. Lógica de Observação e Escuta	52

4.2.1.1.1. Ateliers.....	52
4.2.1.2. Lógica de Acompanhamento/Apoio das Atividades	52
4.2.1.2.1. Orientação ao Estudo	52
4.2.1.2.2. Saídas Lúdico-Pedagógicas	53
4.2.1.2.3. Orientação Psicossocial	54
4.2.1.2.4. Sala de Artes	55
4.2.1.2.5. Mediação Familiar e Escolar	56
4.2.1.2.6. Atividades do Projeto METAS	57
4.2.1.3. Funções de Cariz Administrativo	57
4.2.2. Atividades que Dinamizei.....	58
4.2.2.1. Gabinete de Estudos – Estudo “ <i>Jovens do Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres</i> – <i>Por Entre os Labirintos da Escola, Mercado de Trabalho e Bairro</i> ”	58
4.2.2.2. Sessão de Métodos de Estudo.....	61
4.2.2.3. Programa “ <i>Métodos de Estudo - A Iniciativa do Estudo</i> ”	63
4.2.3. Monitorização e Avaliação das Atividades	66
4.2.4. A Diversidade de Funções/Papéis e a Necessidade de Flexibilidade	66
 Capítulo V – Questões Teóricas e Metodológicas Emergentes do Processo de Estágio	71
5.1. Os Bairros Sociais e o Fenómeno do Emprego/Desemprego como Mecanismo de Inclusão/Exclusão.....	71
5.2. Orientação ao Estudo – A Facilitação de um Processo	78
5.3. “ <i>Programa Métodos de Estudo – A Iniciativa do Estudo</i> ” – Uma Inovação no Espaço	88
5.4. A Questão da Participação em Projetos de Intervenção Comunitária.....	90
 Capítulo VI – Considerações Finais	95
6.1. Possibilidades, Potencialidades e Constrangimentos Institucionais.....	95
6.2. A Avaliação no Processo de Estágio: Perspetivas, Opções e Estratégias	101
6.3. A Mediação Socioeducativa: Uma Estratégia de Intervenção Comunitária.....	106
6.3.1. A Construção da Profissionalidade em Ciências da Educação.....	107
 Referências Bibliográficas	111

Índice de Quadros e Esquemas

Quadro 1 – Atividades em que participei ao longo do estágio

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas pelo CCLO no espaço do CIJ

Esquema 1 – Processo de Mediação/Mediação com o Saber

Índice de Apêndices

Apêndice I – Esquema de Organização da ADILO

Apêndice II - Proposta para a Dinamização da Atividade “Mediação Familiar e Escolar”

Apêndice III - Flyer Informativo sobre o CIJ

Apêndice IV – Caracterização Física do Espaço do CIJ

Apêndice V – Proposta para a Dinamização da Atividade “Sessão de Pais”

Apêndice VI – Guião de Entrevista

Apêndice VII – Quadro Descritivo das Categorias de Análise das Entrevistas e Respetivas Definições

Apêndice VIII – Artigo “*Jovens do Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres – Por Entre os Labirintos da Escola, Mercado de Trabalho e Bairro*”

Apêndice IX - Proposta para a Dinamização da Sessão sobre Métodos de Estudo

Apêndice X – Programa “*Métodos de Estudo – A Iniciativa do Estudo*”

Apêndice XI – Calendarização do Programa “*Métodos de Estudo – A Iniciativa do Estudo*”

Apêndice XII – Documentos Auxiliares das Sessões do Programa “*Métodos de Estudo – A Iniciativa do Estudo*”

Apêndice XIII - Registo das Presenças dos/as Jovens no Programa “*Métodos de Estudo – A Iniciativa do Estudo*”

Apêndice XIV – Questionário Realizado aos/às Jovens sobre as Sessões de Apoio ao Estudo

Apêndice XV – Fotografias de Trabalhos Realizados pelos/as Jovens.

Índice de Anexos

Anexo I – Plano de Atividades do CCLO

Introdução: O Desvendar de um Percurso

Este relatório de mestrado dá conta de uma experiência de estágio desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Intervenção Comunitária. Nesta parte introdutória, falo sobre a importância do estágio profissional na minha formação, bem como a pertinência do contexto de estágio para o domínio de especialização. Reflito ainda sobre a intervenção com os públicos protagonistas: crianças e jovens e, por último, dou conta da organização do relatório de estágio.

- Importância do Estágio Profissionalizante

A opção pela via profissionalizante deve-se ao facto de esta “[proporcionar] conhecimentos e competências aprofundados sobre métodos e técnicas de intervenção que permitam desenvolver modelos e dispositivos adequados para a concepção, implementação, avaliação e execução de programas e projectos de formação, gestão e intervenção comunitária e sócio-cultural”¹, e também porque permite um primeiro contacto com a realidade socioprofissional, permitindo (de)mo(n)strar a nossa profissionalidade e competências.

Deste modo, a experiência de um estágio no âmbito do mestrado constitui-se como uma experiência significativa e enriquecedora, permitindo colocar em prática os conhecimentos teóricos e metodológicos que foram aprendidos e desenvolvidos ao longo do curso, pois “[o] que o estágio solidamente corporiza é o modo ou modos de articular uma formação de natureza académica com a pertinência de um exercício em contextos de trabalho (...)” (Vaz, 2009:58). Esta experiência formadora tem por objetivo a iniciação à prática profissional autónoma e integração no meio profissional através do contacto com contextos do exercício da profissão, sendo expectável que os/as estudantes adquiram experiência profissional e organizacional em contexto real, de acordo com a área de especialização, que mobilizem conhecimentos teóricos e procedimentos metodológicos e que tenham oportunidades para desenvolver competências ao nível da relação interpessoal e da capacidade de trabalho².

¹ Informação consultada em abril, 16, 2013 de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2012&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_si_gla=M&pv_curso_id=815.

² Baseado no documento “*Orientações para a Elaboração do Relatório de Mestrado em Ciências da Educação*”, FPCEUP, pág.5.

Tendo em consideração que é objetivo do estágio a produção de uma reflexão crítica e pessoal acerca da experiência de intervenção, procurou-se que o contexto fosse desafiador em termos de experiências/aprendizagens profissionais e que permitisse desenvolver uma intervenção que fizesse sentido para o local e para mim. Uma vez que o domínio de especialização que serve de orientação ao estágio que aqui se reporta é o de Intervenção Comunitária, considerou-se pertinente optar por um local onde existissem diferentes valências de intervenção social e fosse dinamizado trabalho comunitário com públicos diversos.

- Pertinência do Contexto de Estágio para o Domínio de Especialização

A pertinência de me inserir num contexto como a ADILO deve-se ao facto de esta instituição aglomerar uma diversidade de valências e públicos. O local onde estagiei, o CIJ, é um espaço de educação não-formal, cujos/as destinatários/as são crianças e jovens da freguesia, demarcando-se como um espaço que assume um papel importante na freguesia.

O processo de estágio iniciou-se em setembro e prolongou-se até ao final de março, sendo que apenas fui para o espaço do CIJ em finais do mês de outubro.

A temática subjacente a este percurso é a intervenção comunitária, com a presença da mediação como estratégia de intervenção. O percurso de estágio desenvolve-se em torno de três eixos, todos eles pertinentes para a formação e possibilitadores de aprendizagens variadas: participação nas dinâmicas do CIJ, onde se inclui a atividade da orientação ao estudo que marcou grande parte do meu tempo de estágio e reflexão neste relatório; planificação e dinamização de um programa sobre métodos de estudo; e, coordenação e dinamização de um estudo sobre o (des)emprego jovem.

- Intervenção Comunitária com Crianças e Jovens

A vontade de trabalhar com crianças e jovens parte do contacto prévio que tive com estes grupos, em contactos desenvolvidos no âmbito da licenciatura e do primeiro semestre do mestrado.

Foi meu intuito compreender as crianças e jovens como sujeitos sociais que constroem os seus próprios modos de ser criança/jovem no seu dia a dia, ou seja, na perspetiva de que são ativos e competentes na construção de sentidos acerca do meio que os/as envolve. Parto do princípio de que a infância e juventude são grupos heterogéneos, que se pautam por tempos e momentos de escolhas, possibilidades e incertezas, que serão fundamentais no processo de desenvolvimento pessoal e social. A diversidade de crianças e jovens

resulta das diferentes pertenças, nomeadamente, ao meio social, que é influenciador desta fase de vida, ao permitir/condicionar experiências. É com esta compreensão sobre as infâncias e juventudes que encaro os sujeitos no terreno e realizo a minha intervenção.

É importante reconhecer que o trabalho de intervenção comporta riscos, desafios e escolhas e é aí que se revela a importância de ter em conta os quatro ofícios da intervenção comunitária que Menezes (2010) identifica, e que são uma forma de pensar como deve ser pautada a intervenção no terreno. O “ofício da relação” (vs. “récita”) consiste no facto de a intervenção depender da capacidade de estabelecer relações de confiança com outras pessoas (profissionais e crianças/jovens), daí que a intervenção decorra *com* os outros, o que significa que estamos dispostos a ouvir o que as pessoas têm para dizer e a trabalhar a relação, tendo presente que a intervenção só foi possível com a colaboração e participação dos/as técnicos/as e crianças e jovens do CIJ. Este ofício está estritamente ligado com o “ofício do pluralismo” (vs. “verdade”) porque se trata de reconhecer que existem muitos outros e muitas perspectivas, sendo necessário integrar todos/as (aqueles/as que queiram) nas atividades/dinâmicas.

O “ofício de se tornar irrelevante” (vs. “ser insubstituível”) tem a ver com a importância de instaurar processos de mudança que possam ser continuados pelos sujeitos após a saída dos/as profissionais. Por isso, importa que seja vista como participante, suporte e facilitadora na e da mudança, procurando estimular nas crianças e nos/as jovens autonomia e consciencialização do seu papel no processo.

Por último, o “ofício de fazer política por outros meios” (vs. “não tomar partido”) consiste no facto de o trabalho comunitário ser um trabalho comprometido com a promoção do bem-estar e da justiça social (inevitavelmente político), onde procurei desenvolver uma intervenção balizada entre o possível e o ideal, sendo, por isso, fundamental o grau de flexibilidade e a postura de escuta atenta.

Face ao exposto, a intervenção comunitária deve valorizar o local como um espaço heterogéneo, rico em perspectivas, significados e experiências, em que cada um/a tem o seu papel e se constitui como interveniente fundamental num processo de mudança, tendo sempre em conta que “(...) o local tanto simbólica, como materialmente, não é apenas o espaço subjectivamente protector e motivador; ele é também o lugar da heterogeneidade e da diferença e, como tal, da conflitualidade, da desviância e da errância” (Matos, 2004:143-144).

Para que possamos desenvolver a nossa intervenção no terreno, existe um conjunto de saberes, enunciados por Nóvoa, Castro-Almeida, Le Boterf e Azevedo (1992), que nos podem auxiliar na nossa atuação.

O *saber* é essencial pois é necessário ter conhecimentos teóricos e conceptuais, ou seja, saberes basilares que permitam dinamizar a intervenção mais adequada para determinado contexto e população; o *saber-fazer* tem a ver com o uso de metodologias adequadas e, para tal, considero necessária uma interação entre este saber e o primeiro, visto que é necessário ter conhecimentos teóricos, mas também saber agir na prática, ou seja, o conhecimento de diversas técnicas deve ser ancorado numa reflexão teórica que permita um sentido para a intervenção; o *saber-ser* tem a ver com as atitudes do/a profissional e com as formas desejáveis de intervir (variáveis de contexto para contexto); o *saber-aprender* relaciona-se com a necessidade de questionamento permanente e de interrogação das práticas e interações, bem como da procura de novas formas de intervir, ou seja, nunca tomar a intervenção como garantida e questionar e refletir sempre sobre as nossas práticas, mantendo um processo de atualização e questionamento constantes, quer em relação ao contexto e participantes, quer em relação à teoria; por último, o *fazer-saber* tem a ver com o envolvimento do/a profissional nas intervenções/atividades que, inevitavelmente, comportam uma função educativa, tanto para os sujeitos com quem trabalha como para o/a próprio/a, ou seja, as aprendizagens que retiramos das situações em que estamos envolvidos/as.

- A História de Um Percurso: Organização do Relatório

Procurando dar conta do percurso de estágio e, assim, contar a história do mesmo, após a **Introdução**, que visa contextualizar o relatório de mestrado, este encontra-se organizado da seguinte forma:

- O **Capítulo I, *Apresentação e Caracterização da Instituição de Estágio***, situa o estágio do ponto de vista institucional;
- O **Capítulo II, *O Campo da Intervenção Comunitária: A Orientação (Teórica) de uma Intervenção***, dá conta das conceções teóricas que guiaram a intervenção, sendo abordados conceitos como a intervenção comunitária, a mediação, os contextos educativos não-formais e os grupos da infância e juventude;
- O **Capítulo III, *Percurso Metodológico***, esclarece as opções epistemológicas, metodológicas e éticas tomadas na orientação da intervenção;

- O **Capítulo IV, *O Caminho Percorrido: Ilustração do Percorso de Estágio***, retrata o processo de estágio, através de uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dinamizadas e do meu papel/funções;
- O **Capítulo V, *Questões Teóricas e Metodológicas Emergentes do Processo de Estágio***, dedica-se, como o próprio nome indica, aos temas teóricos e metodológicos que a experiência de estágio suscitou, tais como a questão dos bairros sociais e o fenómeno do emprego/desemprego enquanto mecanismo de in/exclusão; as questões do acompanhamento do percurso dos/as jovens, orientação ao estudo e programa de métodos de estudo e, ainda, a questão da participação;
- Por último, o **Capítulo VI, *Considerações Finais***, consiste num olhar final sobre o trabalho realizado, focando as possibilidades, potencialidades e constrangimentos institucionais, a avaliação do percurso interventivo, a mediação como forma de intervenção, bem como, o contributo da experiência de estágio para a profissionalidade em Ciências da Educação e algumas propostas de melhoria/pistas de trabalho futuro.

Capítulo I - Apresentação e Caracterização da Instituição de Estágio

1.1. Lordelo do Ouro – Uma Freguesia Periférica

A ADILO está localizada na freguesia de Lordelo do Ouro, que fica situada na parte ocidental da cidade do Porto e, geograficamente, é limitada a Norte pela freguesia de Ramalde; a Sul pelo Rio Douro; a Este pelas freguesias de Massarelos e Cedofeita e a Oeste pelas freguesias de Aldoar e Foz do Douro. É considerada uma das freguesias periféricas da cidade Invicta por estar situada de tal forma que se afasta dos inconvenientes característicos das grandes urbes mas, ao mesmo tempo, está perto do centro.

Uma das características marcantes de Lordelo do Ouro é a existência de nove bairros de habitação social, que alojam cerca de 10.500 pessoas, nomeadamente: agrupamentos habitacionais das Condominhas e da Pasteleira, Aleixo, Bessa Leite, Dr. Nuno Pinheiro Torres, Lordelo, Mouteira, Pasteleira Nova e Rainha Dona Leonor. Atualmente, e de acordo com os dados dos censos de 2001 e informação do site da Junta de Freguesia, a população de Lordelo do Ouro é de 22.212 habitantes:

“Lordelo do Ouro é uma freguesia (...) muito diversificada em termos socio-económicos. Cerca de metade dos seus habitantes vive em habitações sociais, enquanto uma parte significativa da outra metade pertence às classes alta e média-alta. Isto faz de Lordelo uma área com fortes disparidades sociais, marcada pelo contraste visual entre condomínios de luxo e zonas de tráfico de droga (...)” (Neves, Guedes e Araújo, 2009:46).

Como tal, é indissociável a questão dos problemas sociais por relação com o espaço/contexto:

“O meio (físico e social) é «o conjunto de todos os elementos com os quais [o indivíduo] pode estar em relação. O meio envolvente, que se pode confundir com o meio físico, compreende o conjunto de condições geográficas nas quais vivem os homens de uma dada sociedade e de um dado grupo. É o “quadro da vida” resultante simultaneamente de elementos naturais e de elementos transformados ou criados pelos homens com os quais eles estão em relação. (...) O meio envolvente é o suporte de todo um pensamento simbólico»” (de Lauwe *cit in* Capul e Lemay, 2003b:33).

1.2. ADILO – Uma Associação com Diversas Valências

A ADILO é uma associação interinstitucional de direito privado sem fins lucrativos, e é pessoa coletiva de utilidade pública desde maio de 2009 (Apêndice I). Foi fundada no ano de 1995 e é constituída pelas seguintes instituições: Junta de Freguesia de Lordelo do Ouro, Centro Social da Paróquia Nossa Senhora da Ajuda, Paróquia de S. Martinho de Lordelo do Ouro e Associação das Obras Sociais de S. Vicente de Paulo.

A ADILO surge do diagnóstico social que foi feito na cidade, ou seja, das necessidades do território (muitas famílias beneficiárias do RSI, tráfico de droga, etc.), bem como do “Projecto Integrado do Bairro do Aleixo” (PIBA) que necessitou de uma associação de base local para o promover. O objetivo era “(...) contribuir para o desenvolvimento da Freguesia, dinamizando o apoio a iniciativas individuais e colectivas que visem a promoção económica e social da população de Lordelo do Ouro e rentabilização e aproveitamento das estruturas locais; a promoção de cursos de formação profissional e a prestação de serviços de apoio à população mais desfavorecida”³.

“(...) a ADILO surgiu em 1995 da necessidade de criar uma instituição que agregasse as restantes instituições da comunidade para que todas trabalhassem em prol dos mesmos objetivos e não de costas voltadas, o que não quer dizer que isso necessariamente acontecesse” (Nota de Terreno, 19 de setembro).

O seu principal objetivo é a promoção de projetos na área do desenvolvimento comunitário e de apoio à população mais vulnerável. A agência tem centrando a sua intervenção na ação social, nomeadamente nas áreas de emprego e formação, apoio a crianças, jovens, adultos e famílias e adota a metodologia de trabalho em parceria com diversas instituições⁴. Em seguida apresento, de forma simplificada, a organização da ADILO, em termos de projetos/valências:

- i. Centro Comunitário de Lordelo do Ouro (CCLO)**
 - a. Gabinete de Atendimento Social Integrado (GASI)**
 - b. Gabinete de Emprego Local (GEL)**
 - c. Trabalho com Jovens - Centro de Iniciativa Jovem (CIJ)**
- ii. Projeto METAS – Mediar Escolhas, Trabalhar Autonomias**
- iii. Contrato Local de Desenvolvimento Social (CLDS) – Comunidade Reactivada**
- iv. Protocolo RSI (Rendimento Social de Inserção)**

³ Informação retirada do documento “Projecto Integrado do Bairro do Aleixo – Uma Experiência Comunitária”, pág. 11.

⁴ Instituições com as quais a ADILO tem parceria: Associação de Jovens de Lordelo do Ouro, Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Leonardo Coimbra (filho), Associação Nacional das Empresárias, Câmara Municipal do Porto, Casa da Música, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (Porto Ocidental), Contagiarte, Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Fundação de Serralves, Norte Vida, Fundação da Zona Histórica do Porto, Gabinete de Desporto da Universidade do Porto, Instituto da Droga e da Toxicodependência, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Instituto Português da Juventude, Junta de Freguesia de Lordelo do Ouro, Norte Vida, Universidade Lusíada e Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

O **CCLO**, cuja entidade financiadora é o Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social do Porto, tem como objetivo potenciar fatores facilitadores da melhoria da qualidade de vida e da promoção de uma cidadania plena e ativa, de forma a pôr termo às situações de exclusão social. O público-alvo são famílias, adultos, crianças e jovens. Subdivide-se em três áreas (GASI, GEL e Trabalho com Jovens).

No **GASI** são desenvolvidas medidas no âmbito da ação social e do RSI e é efetuado trabalho com indivíduos e famílias que se encontram em posições complexas, pautadas por situações socioeconómicas precárias, de risco, vulnerabilidade ou exclusão social. Os/as destinatários/as deste gabinete são, então, indivíduos e famílias residentes na freguesia que estejam em situação de privação ao nível de condição de vida básica (alimentação, vestuário, educação, etc.), que estejam em situação vulnerável face a uma frágil rede de suporte, seja ela familiar, de vizinhança, ou até a nível institucional ou que se encontrem perante situações de desigualdade e/ou exclusão social.

O **GEL** tem como objetivo promover a empregabilidade de pessoas com percursos profissionais irregulares. Dirige-se a uma população adulta, desempregada ou em situação de precariedade laboral, residente na freguesia de Lordelo do Ouro. A metodologia de ação visa um trabalho de articulação, não só com as restantes valências da ADILO, mas também com entidades externas como o IEPF – Centro de Emprego Porto Ocidental (que abrange a área de intervenção trabalhada pelo GEL) e o Centro de Formação do Setor Terciário do Porto.

A vertente do **Trabalho com Jovens** é realizada no **CIJ** e divide-se em três áreas: “Orientação Profissional e Vocacional em Situação Ocupacional”; “Centro de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento de Competências Sociais” e “Animação Sociocultural” (Anexo I). O CIJ tem-se caracterizado por ser um espaço de experimentação, inovação e criatividade para crianças, jovens e jovens-adultos da freguesia (faixa etária entre os 8 e os 24 anos). Os objetivos são promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (promoção da autoconfiança, desenvolvimento de relações positivas com os pares, estimulação da criatividade, promoção da autonomia) e o desenvolvimento moral ligado às crenças e valores. São diversas as atividades desenvolvidas: no âmbito da orientação profissional e vocacional o trabalho desenvolvido aposta na vertente mais artística, com a dinamização de ateliers e workshops; no que diz respeito ao centro de apoio pedagógico e desenvolvimento de competências sociais prevê-se o apoio/orientação pedagógica e saídas lúdico-pedagógicas; a área da animação sociocultural orienta-se para a realização de

atividades com o intuito de promover o desenvolvimento psicossocial, relacional e emocional dos/as jovens.

O **Projeto METAS** financiado pelo Programa Escolhas, tem como objetivo a inclusão social de crianças e jovens, bem como potenciar fatores de proteção relacionados com o sucesso escolar e com a estruturação de projetos de vida, e ainda promover a participação cívica, cultural e social de crianças e jovens. Este projeto dinamiza diversas atividades e articula algumas delas com a ÁGIL e com o CCLO (vertente do trabalho com jovens), para além de partilhar o espaço do CIJ. O público-alvo são crianças, jovens e famílias.

O **CLDS** tem como objetivo potenciar a capacitação pessoal, económica e social da população da freguesia, sendo os/as destinatários/as desempregados/as de longa duração, famílias, moradores/as nos bairros de habitação social, associações locais e população idosa. Assume-se como um projeto de desenvolvimento comunitário que visa mobilizar recursos e potencialidades da população e do território e subdivide-se em quatro eixos. O primeiro é o de Emprego, Formação e Qualificação. O objetivo deste eixo é desenvolver ações que visem proporcionar melhorias nas condições de vida da população de Lordelo do Ouro, nomeadamente para desempregados/as, beneficiários/as de RSI e restante população de Lordelo. O segundo eixo - Intervenção Familiar e Parental – tem como propósito promover momentos de participação e afirmação cultural da população da freguesia, bem como promover processos de participação criativa da população de forma a favorecer a pertença comunitária. O eixo 3 - Capacitação da Comunidade e das Instituições, tal como o nome indica, visa a capacitação da comunidade e das instituições e, neste âmbito têm sido constituídas associações de moradores. Por último, o eixo 4, Informação e Acessibilidades pretende a divulgação e o acesso das TIC à população adulta e sénior de Lordelo do Ouro.

O **Protocolo RSI**, estabelecido entre o Centro Distrital da Segurança Social do Porto e a ADILO, prevê o atendimento e acompanhamento social de 300 famílias, beneficiárias da medida de RSI, e pretende a melhoria das condições de vida daquelas famílias, para a prevenção de situações de risco e exclusão social e progressiva inclusão social, profissional e comunitária dos/as beneficiários/as abrangidos/as. A equipa faz a avaliação e atribuição do RSI e promove ações de (in/)formação no âmbito da educação parental e gestão da economia doméstica.

Todos os gabinetes localizam-se no agrupamento habitacional das Condominhas, à exceção do CLDS que se localiza perto da Junta de Freguesia de Lordelo do Ouro e do CIJ que se situa no bairro de Lordelo.

Capítulo II – O Campo da Intervenção Comunitária: A Orientação (Teórica) de Uma Intervenção

Qualquer intervenção ou prática socioeducativa é orientada por um conjunto de valores, ideias e teorias. Como tal, a intervenção não é neutra ou asséptica (Carvalho e Baptista, 2004) mas corresponde “(...) a uma tomada de posição sobre a realidade, denunciando uma determinada visão de futuro” (ibidem:64).

A função da teoria apresentada/discutida não foi “comandar” a intervenção mas sim “(...) fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo (...)” (Geertz, 2008:19), isto é, servir como orientação para o delinear de um caminho, mesmo que este não venha a ser seguido “religiosamente”, uma vez que a teoria será definida em função do observado (Pais, 1993).

2.1. Intervenção Comunitária: Uma Intervenção Comunicacional e Contextualizada

O trabalho de intervenção comunitário e socioeducativo tem como objetivo “(...) desenvolver poder, capacidades, saberes e experiências [n]as pessoas para, desta forma, tomarem iniciativas, combaterem problemas sociais, económicos, políticos e ambientais, dando-lhes, assim, capacidades para participarem de forma completa e verdadeira na sociedade como cidadãos conscientes e de pleno direito” (Cortesão e Trevisan, 2006:64), ou seja, a intenção é que as pessoas adquiram e/ou desenvolvam determinadas competências: autonomia, autoestima, capacidades relacionais e compreensão dos direitos e deveres para o exercício da cidadania e da participação. Por isso, considero que o trabalho de intervenção deve ser o mais próximo possível do terreno e das pessoas, implicando, assim, um trabalho contextualizado. Como acentua Isabel Menezes (2010), o desenvolvimento só tem significado e sentido atendendo às características (sejam elas físicas e/ou relacionais) do contexto em que decorre. Uma vez que a intervenção comunitária, como realça Matos (1999), é uma iniciativa que introduz modificações e que tem de se fazer reconhecer perante as pessoas e instituições, é pertinente que tenha de ser contextualizada e que tenha de atender à interação entre os indivíduos e os seus múltiplos contextos de vida e sistemas sociais em que estão inseridos:

“Se, de facto, se entender que a intervenção comunitária, enquanto acção institucionalmente enquadrada, representa (...) um desígnio, uma iniciativa deliberada de introduzir modificações numa dada estrutura da realidade social, quer seja de âmbito familiar, escolar, ou comunitário, isso supõe, da parte do agente ou agentes de intervenção, que lhe(s) assiste alguma forma de legitimação outorgada para o fazer. (...) toda a intervenção, para que não

seja uma iniciativa arbitrária, precisa de se fazer reconhecer segundo um referencial de justiça ou de moralidade que tem de ser institucionalmente mediado” (Matos, 1999:36).

Desta forma, considero que não existem modelos e/ou formas ideais de intervir no terreno, pois cada contexto tem as suas próprias especificidades, bem como as pessoas que o habitam, isto é, “[não] existem (...) modelos de intervenção universalmente válidos e estáticos. Eles são construídos, e consolidados, numa reflexão contínua sobre a acção, exigindo pensamento crítico e poder de decisão” (Carvalho e Baptista, 2004:63). Assim, é necessário reconhecer que a aplicação do conhecimento à acção é resultado de um processo interpretativo e comunicacional (Correia e Caramelo, 2010), realizado ao longo da intervenção e “(...) onde o conhecimento mais ajustado à acção é aquele que facilita o debate sobre a problemática da justiça e da construção colectiva do sentido” (ibidem:28).

Então, é pertinente que se mantenha uma relação de proximidade com os/as participantes, sendo essencial uma boa relação de comunicação, uma vez que, nesta perspectiva de intervenção, o/a mediador/a e os/as participantes são ambos sujeitos no processo de ensino/aprendizagem. E é exatamente esta característica que permite distinguir esta lógica de intervenção comunitária de outro tipo de intervenções porque assumo as pessoas (nomeadamente as crianças e jovens) como entidades ativas, participantes e protagonistas da intervenção e não apenas como objeto dessa mesma intervenção (Cortesão e Trevisan, 2006; Menezes, 2010). Outra marca distintiva é a disponibilidade para trabalhar com pessoas e as competências/características de flexibilidade, abertura e imprevisto (Menezes, 2010), bem como uma contínua reflexão e conhecimento (atualizado e também contínuo) sobre o meio e as pessoas envolvidas na intervenção.

Assim, subscrevo a posição de que, ao fazer intervenção, estamos a optar por processos colaborativos (rompendo assim com os modelos tradicionais de intervenção, que se pautam por uma lógica sectorizada e pontual). Esta opção permite redefinir a relação entre mediador/a-participante porque é um trabalho coletivo, dirigido, orientado e balizado pelas necessidades das pessoas/comunidade e permite também reconhecer o conhecimento dos/as participantes. Assim sendo, só numa perspectiva relacional é que podemos intervir, pois são os/as participantes que definem o rumo do processo. Faz sentido pensar este tipo de processos se tivermos em conta que é possível mudar, que os indivíduos são construtores sociais e ativos da realidade e que o desenvolvimento é um processo histórico, contextualizado e que ocorre ao longo do ciclo vital. De acordo com João Caramelo (2009:184), “(...) a mudança social resulta das relações que, mediadas pela relação com o

outro, estabelecemos com o mundo que nos envolve”. Por isso, devemos atender aos indivíduos mas também ao contexto que os envolve e que os modifica. É essencial reconhecer os sujeitos, a sua capacidade de participação, o poder e conhecimento de que são portadores, daí que a ênfase seja colocada no empoderamento, autonomia e desenvolvimento das pessoas, grupos, instituições e comunidades:

“(…) a intervenção comunitária infiltra-se na inter-relação entre o território, a população e as suas exigências e recursos, que directa ou indirectamente determinam e condicionam a vida das comunidades e regulam os processos humanos e sociais que nele se desenrolam. (...) as intervenções na comunidade esclarecem as possibilidades da administração local de agir eficazmente no desenvolvimento local por poder utilizar de forma mais global e coordenada os múltiplos recursos e serviços públicos, privados e voluntários no desenvolvimento de um projecto sustentável” (Gómez, Freitas e Callejas, 2007:135).

A opção por este tipo de intervenção, em que perspetivo os sujeitos como participantes e parte integrante da ação (intervenção *com* e não *para*) tem implicações na forma com se delineiam os processos e como se age no terreno. A investigação/intervenção em educação tem inerente, a meu ver, a questão da implicação pelo facto de

“(…) nos envolvermos simultaneamente numa implicação a que alguns chamam libidinal (há o desejo de educar, o desejo frente ao outro, que nos remói) numa implicação de tipo institucional (onde e quando se faz a investigação, a partir de que perspectiva é desenvolvida) e, evidentemente, numa implicação nas próprias metodologias utilizadas” (Berger, 2009:187).

Deste modo, importa deslocarmo-nos de uma lógica de observação/olhar para a de escuta porque, enquanto que na lógica do olhar, há um sujeito que olha e um que é visto, implicando um certo distanciamento, na escuta, trata-se do “(...) encontro de dois sujeitos onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o objecto do conhecimento” (ibidem:189) e que, por isso, envolve uma disponibilidade atenta em relação ao que é dito e feito (Capul e Lemay, 2003a). Ou seja, adotar esta postura não consiste na aplicação de uma técnica mas sim no desenvolvimento de uma “(...) relação interactiva que se estabelece com os destinatários/sujeitos de desenvolvimento e com as problemáticas que se detectam, relação que nos recria e reconstrói estrategicamente” (d’Espiney, 2004:68).

Importa ainda realçar que “(...) o sentido da situação é um dos elementos [a] apreender para que eu propri[a] seja capaz de lhe dar sentido” (Berger, 2009:190), no sentido de prestar atenção às interações que se dão “a ouvir ou a ver” (Berger, 2009), porque é essencial completar a minha abordagem com as significações dos sujeitos.

Para lidar com a imprevisibilidade e os constrangimentos que surgem no terreno, bem como para desenvolver uma intervenção de tipo colaborativo e comunicativo é importante o/a profissional ter certas particularidades e dominar certas técnicas: “(...) de comunicação, como a escuta activa, a assertividade, a empatia, (...) a gestão da dinâmica de grupos, (...) capacidade de observar e analisar os contextos, para uma acção adequada (...) responsabilidade, o autocontrolo, a motivação, a paciência, a resistência às adversidades e a capacidade de inspirar respeito junto dos outros” (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Ferreira, 2010:135), que permitirão ao/à profissional agir no terreno, lidando com as mais diversas situações e constrangimentos.

Na medida em que somos profissionais da relação e promotores da mudança (Carvalho e Baptista, 2004), devemos promover relações interpessoais positivas, impulsionadoras de atividade, criatividade e solidariedade (ibidem), o que significa que “[enquadrada] por uma perspectiva pedagógica, a relação humana surge-nos sempre mais do que uma simples ferramenta” (ibidem:95), uma vez que, implícita ou explicitamente, existe uma intenção pedagógica de promover a participação social das pessoas, nomeadamente crianças e jovens.

Manuel Matos (2009) fala-nos de três formas de expressão da intervenção comunitária: a intervenção científico-técnico-funcionalista; a intervenção assistencial-prestacionista e a intervenção cidadã, que supõem “(...) um contexto sociocultural e político distinto, assim como um quadro teórico e epistemológico igualmente distinto. Em consequência, a base de legitimação da intervenção de cada uma destas formas difere substancialmente entre si” (ibidem:182).

No primeiro e segundo casos, a comunidade é concebida como uma realidade coisificada, um objeto disponível para a intervenção (Matos, 2009) e

“(...) as formas de intervenção que são privilegiadas (...) incidem, fundamentalmente, em programas de reabilitação de natureza assistencial e infra-estrutural que, não obstante o seu carácter de primeira necessidade, não asseguram só por si as transformações psicossociais, culturais e ecológicas indispensáveis ao prosseguimento da acção de autotransformação das comunidades” (ibidem:185).

De forma oposta, na intervenção cidadã, a comunidade é perspectivada como um sujeito plural, inter-subjetivo e multi-referenciado, ao invés de uma realidade natural e espacial homogénea (Matos, 2009), que é determinada “(...) pelas relações materiais, sociais e institucionais, mas também determinante do sentido e dos efeitos dessas relações, sendo por isso que ela não pode ser pensada como um sujeito/objecto colectivamente amorfo, que

se deixa apreender e tratar nos termos de um projecto pensado a partir do exterior” (Matos, 2009:185). Daí que a minha posição vá de encontro à terceira modalidade pois tem como objetivo conjugar as dimensões de ação e de intervenção dos potenciais membros que a integram com uma dimensão reflexiva (Matos, 2009). O autor refere ainda que “[nesta] perspectiva, o associativismo cidadão reflecte e assume as preocupações actuais que se projectam no quotidiano social por força da crise global que afecta as relações políticas, familiares, culturais e religiosas (...)” (ibidem:184), isto é, tem em consideração questões actuais que refletem e influenciam o quotidiano dos sujeitos.

Então, este tipo de intervenção compreende os sujeitos como participantes, como cidadãos/ãs e não como utentes de um sistema (numa condição passiva ou submissa), o que também corresponde à posição que assumo em relação a perspetivar as crianças e jovens como ativos/as, participantes e protagonistas da intervenção. Esta intervenção cidadã tem lugar no quotidiano rotineiro, no dia a dia, de modo a descobrir o sentido que este tem para os sujeitos:

“(...) no espaço local onde a vida se faz e se desfaz, onde o dia-a-dia vai adquirindo algum sentido ou perdendo-o sem sentido, (...) onde as contradições e os impasses se acumulam consigo e com os outros, os conflitos se agudizam ao nível das pequenas comunidades, nas famílias, na escola, no bairro, na empresa. (...) onde os problemas sociais e económicos bloqueiam a comunicação e corroem a confiança e onde os recursos técnicos e científicos são inacessíveis, (...) onde as questões da comunidade são, de facto, mais de natureza psicossocial que social (...)” (Matos, 2009:187).

Esta modalidade indicia a necessidade de estabelecer uma ponte entre a intervenção comunitária e a mediação, na medida em que se valorizam as pessoas como protagonistas da ação que se desenvolve e se valoriza o conhecimento de que são portadoras e os conflitos não surgem como obstáculos mas sim como potenciadores da melhoria e da mudança.

2.2. Da Intervenção Comunitária à Mediação: O Estabelecer de uma Ponte

Na minha opinião, aquilo que permite distinguir a intervenção comunitária da mediação é o facto de esta ser um processo que pode ser utilizado enquanto método de resolução de conflitos mas também como método de “(...) restauração de laços sociais, sustentando modalidades alternativas de gestão das relações sociais, tornando-se um processo comunicacional de transformação do social e uma requalificação das relações sociais” (Oliveira e Galego, 2005:26).

A figura do/a mediador/a deve ser entendida como alguém que está integrado/a no processo mas que, ao mesmo tempo, é independente e multiparcial (Torremorell, 2008) e “(...) traz valores de horizontalidade, inclusividade, cooperação e equidade (...)” (ibidem:85). Ou seja, tal como na intervenção comunitária, o/a profissional não pode ser neutro/a, na medida em que está implicado/a na situação em causa e tem os seus próprios valores e ideias, integrados na ação.

Os autores Diez e Tapia (1999) indicam que “a função da imparcialidade – não tomar partido por ninguém – poderia ser pensada como “multiparcialidade”, ou seja, tomar partido por todos” (ibidem *cit in* Torremorell, 2008:24), na medida em que o/a mediador/a é o/a facilitador/a do processo e da comunicação entre as partes, não agindo com nenhum interesse em particular, a não ser o de conseguir um processo que se pautar pela horizontalidade e justiça para todos/as.

Outra distinção possível é pelo facto de, numa visão mais ampla da mediação, esta “(...) deve[r] aspirar à emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, à sua auto-extinção enquanto actividade específica. (...) o objectivo final da mediação seria a sua própria extinção por ausência de necessidade funcional, resultado de uma aprendizagem generalizada por parte dos cidadãos de formas mais produtivas de lidar com o conflito” (Neves, 2010:42), isto é, a ideia da extinção da mediação, numa lógica de dotar os/as participantes do processo de competências, para que sejam eles/as próprios/as os/as responsáveis pelo processo de mediação.

Um paralelismo com a intervenção comunitária é o facto de a mediação, como estratégia de intervenção social, implicar pensar a intervenção, não segundo uma lógica de imposição de sentido sobre as situações, mas de acordo com uma lógica de produção contextualizada de sentido, o que significa que o papel do/a mediador/a não está completamente estruturado por um conjunto de saberes que precedem a ação, pois o/a mediador/a é alguém que deve procurar promover uma lógica de aplicação hermenêutica dos seus saberes. Como refere Torremorell (2008:34) “(...) o mediador trabalha com pessoas únicas em situações irrepetíveis e é neste sentido que não pode prever o que acontecerá, nem planificar a priori o desenvolvimento do processo”.

A meu ver a mediação não é apenas uma modalidade de intervenção tecnicamente instrumentada mas é, sobretudo, uma modalidade de intervenção capaz de aprofundar o exercício da cidadania segundo um princípio de responsabilidade social (Vaz, 2009). Desta forma,

“[a] mediação não designaria (...) a interpretação do “terceiro excluído” – que favorece o diálogo entre duas partes conflitantes, a partir de um saber instrumentalmente favorecedor da comunicação, retirando-se em seguida da contenda –, mas favoreceria (...) uma cultura em torno do exercício da mediação segundo o princípio do “terceiro incluído”, modo de acentuar a importância do restabelecimento do laço social (...). Nesta situação, impõe-se a não neutralidade do mediador (...)” (Vaz, 2009:68).

Talvez devido às inovações que esta prática acarreta e pelo facto de ser uma atividade de terreno e de ação, não seja “(...) visível e a fortiori reconhecida e valorizada no sector profissional de referência único que é o do trabalho social” (Demazière, 2010:116). Segundo o autor, o espaço público é o local de trabalho dos/as mediadores/as e, este pode ser

“(...) apropriado como um espaço de conquista e de autonomia: é lá que as iniciativas podem ser tomadas, que as capacidades podem ser postas em prática, que o saber-fazer pode ser demonstrado, que as competências podem ser desenvolvidas, que se pode ganhar uma legitimidade, é lá também que se experimenta e se ajusta a tensão entre proximidade e distância que se caracteriza a relação de mediação social” (ibidem:113).

Isto vai de encontro aquela que considero que deve ser a ambição nos estágios - conquistar um espaço e autonomia para desenvolver iniciativas que possam acarretar mudanças, por mais pequenas que estas possam ser. Por isso, o/a mediador/a deve ser alguém que seja capaz de ligar heterogeneidades mas que tenha também a capacidade de (re)contextualizar as situações (Correia, 2004 *in* Almeida, 2009). Assim,

“[a] mediação faz-se num processo de reconstrução das representações sociais dos sujeitos acerca de si próprios, dos outros e dos contextos em que interagem, na co-construção e na partilha de novas realidades, onde se descobrem complementaridades e mútuas interdependências, onde se constrói uma ética da interrelação e da solidariedade (...)” (Oliveira e Freire, 2009:33).

A mediação é, enquanto forma de trabalho socioeducativo, um processo de trocas e partilhas assente na dialética entre aqueles/as que são participantes da intervenção socioeducativa (Lúcio, 2011) e “(...) uma actividade fundamentalmente educativa, pois o objectivo essencial é proporcionar uma sequência de aprendizagem alternativa (...), contribuindo para que os participantes no processo de mediação adoptem uma postura reflexiva” (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Ferreira, 2010:120).

No que respeita à mediação socioeducativa (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Ferreira, 2010; Silva e Machado, 2009) - “(...) prática que ocorre em contextos educativos, tanto escolares como de educação não formal e informal, cuja acção se pode centrar em

indivíduos – e no seu desenvolvimento e inserção social – ou em grupos - com uma dimensão colectiva e de coesão social” (Silva e Machado, 2009:10) - o papel dos/as mediadores/as tem sido em duas vertentes: colaboração na prevenção do insucesso e abandono escolar e (re)conciliação dos/as jovens e adultos/as com a escola e/ou com as formas escolares de formação-aprendizagem. Em relação à mediação formadora (Silva, 2008a:10) esta “(...) supõe duas dimensões essenciais: i) a autonomia do aprendente que, por sua vez, ii) não é prévia mas constitui o objectivo fundamental do dispositivo de aprendizagem”. Este tipo de mediação caracteriza-se por ser facilitadora, uma vez que tem como princípios não ser fundada sobre uma relação de poder, foca-se no processo e não tanto nos conteúdos e é negociadora e adaptativa.

O papel do/a mediador/a é (re)estabelecer as relações (consigo mesmo, com os outros e com a vida em geral), isto é, “(...) trata-se de procurar ajudar a enfrentar os problemas, abrindo vias de superação e de emancipação nos itinerários da vida” (Carvalho e Baptista, 2004:72).

Assim, a postura do/a mediador/a deve ser a de facilitador/a, na medida em que “[o] papel do mediador é, em qualquer processo de mediação, o de facilitador: não resolve os conflitos, facilita a comunicação; não decide, promove a descoberta de alternativas; não ensina, potencia o encontro entre o aprendente e as suas actividades experienciais” (Silva, 2008a:10). O/A mediador/a é, ao mesmo tempo, alguém que está dentro e fora (Caria, 2002), implicado e distanciado (Carvalho e Baptista, 2004):

“Cabe-lhe, sobretudo, escutar e estar atento, criando situações de encontro e de proximidade favoráveis à emergência de respostas pessoais por parte dos educandos, os verdadeiros protagonistas da acção. Para isso, terá de promover relações interpessoais baseadas no princípio ético da distância óptima. Ou seja, numa distância que permita garantir a conjugação equilibrada entre racionalidade, sensibilidade e serenidade” (ibidem:93).

Na minha opinião, todos os processos de mediação passam (ou deveriam passar) pelo diálogo entre os/as participantes, com o principal objetivo de apelar a dinâmicas comunicacionais que valorizem a cultura local e dos sujeitos, ambicionando a construção partilhada através de um sentido de pertença ao território específico: “Do ponto de vista da estratégia defende-se uma intervenção localizada, marcada pelo seu carácter integrado, endógeno e participativo, que valoriza muito particularmente a optimização dos recursos locais, dos quais sobressaem os recursos humanos” (Canário, 2006:219).

2.3. Trabalho de Intervenção Socioeducativo em Contexto Não-Formal

O trabalho de intervenção social e educativo pode ser dinamizado e posto em prática em diversos contextos educativos. É possível afirmar que a educação é um “(...) processo de aprendizagem, que não se confina às dimensões escolares e/ou formais, mas que se situa predominantemente na interacção crítica, emancipadora e transformadora dos sujeitos, entre si, e com o mundo (...)” (Costa, 2001:123). O que significa que a educação tem sentido quando ocorre em contextos significativos e, por isso, não é redutível aos espaços e tempos da escola. Consequentemente, a proliferação de contextos educativos e de socialização abalou a centralidade da instituição escolar e permitiu “(...) interrogar as funções da escola a partir do confronto com outras instâncias de difusão dos conhecimentos e saberes” (Palhares, 2008:111).

Reportando-me ao estágio realizado, interessa refletir acerca da pertinência dos contextos educativos não-formais, nos quais a intencionalidade educativa é reconhecida como co-produto de uma ação predominantemente social, cultural, lúdica, recreativa, etc.

Almerindo Janela Afonso (1992:86) propõe até o desenvolvimento de “(...) uma sociologia da educação (não-escolar) que estude como se caracterizam os contextos educativos informais, mas sobretudo não-formais, enquanto instâncias de reprodução ou mudança social”. Conforme refere Costa (2001) esta preocupação faz sentido pois constatou-se que existem diversos contextos e práticas onde os indivíduos realizam aprendizagens.

A educação não-formal surge, assim, como um dos estatutos possíveis de espaços educativos e, como tal, tem características que a distingue dos espaços formais (modelo escolar, estruturação prévia de programas, horários e processos avaliativos) e informais (situações pouco ou nada estruturadas e organizadas, privilegia mais os efeitos do que as intenções educativas)⁵. Deste modo, os contextos educativos não-formais, “(...) em comparação com a instituição escolar, são mais abert[os] tanto do ponto de vista da gestão das actividades, como, igualmente, do ponto de vista da gestão do espaço e do tempo educativos” (Cosme e Trindade, 2007:26-27), ou seja, são espaços menos hierarquizados e

⁵ Afonso (1992:86-87) esclarece sobre aquilo que caracteriza cada um destes três tipos de educação: “(...) por educação formal, «entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas» enquanto que a designação educação informal «abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado». Por último, a educação não-formal «embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à fixação dos tempos e locais e à flexibilização na adaptação aos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto»”.

mais flexíveis e autónomos do ponto de vista da gestão das atividades. A principal finalidade é que crianças e jovens usufruam de experiências pessoais e sociais significativas, que contribuam para a sua formação, bem como para a sua autonomização e emancipação, para que ocupem um papel ativo na comunidade/sociedade. Assim, um espaço de educação não-formal deve ser entendido como um espaço relacional e de expressão pessoal que se encontra estreitamente ligado com processos de mediação educativa por estabelecer pontes entre as necessidades dos sujeitos, isto é, há uma preocupação em responder às necessidades específicas da criança/jovem, bem como, de desenvolver as suas competências pessoais, estimulando a sua criatividade (Pinto, 2005), sendo eles mesmos o centro da atividade educativa, tendo como pressuposto orientador o de que “(...) os jovens em contextos de educação não-escolar assumem o duplo papel de actores-aprendentes e actores-conhecedores” (Palhares, 2008:112).

Segundo Canário (2006:242) a “(...) educação escolar e não escolar, educação formal e não formal não são mutuamente exclusivas, nem estão separadas por fronteiras estanques (...)”, tratam-se de situações educativas que podem potenciar uma formação mais completa às crianças e jovens que, ao apropriarem-se do conhecimento, conseguem interpretá-lo face a diferentes contextos e situações em que atuam. Por isso, considero que a educação não-formal deve ser considerada como complemento ou suplemento (Palhares, 2008) da educação formal pois, se pensadas e concretizadas de forma consciente podem proporcionar outras condições de aprendizagem.

2.4. Intervenção com Crianças e Jovens: A Heterogeneidade de Grupos

Ao definir uma abordagem/intervenção com crianças e jovens parto do pressuposto que são grupos heterogéneos, ainda que se possam reconhecer dimensões partilhadas por diversos/as jovens (Silva, 2011). O acompanhamento do percurso das crianças/jovens consiste numa “implicação deliberada continuamente interrogada” (Capul e Lemay, 2003a:105), pois situo-me como a mediadora entre a criança/jovem e o seu meio, sendo necessária uma constante reflexão sobre as situações.

Considero que a infância é uma construção social que só pode ser compreendida na sua relação com outras variáveis da estrutura social (não só a idade, mas também o género, classe social, etnia) (Sarmiento e Pinto, 1997; Ferreira, 2004), uma vez que se refere a um grupo social demarcado por fronteiras geracionais, mas também por fatores sociais e culturais, sendo que os últimos sofrem variações ao longo do tempo e à medida que as sociedades vão passando por alterações (Jenks, 2002). Assim, as crianças devem ser

reconhecidas como “(...) produtoras de sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento” (Ferreira, 2004:16), ou seja, como seres ativos na construção e determinação das suas vidas (idem, 2002):

“As crianças são um grupo social com um carácter permanente na sociedade. Têm um espaço e um tempo que, apesar das especificidades culturais, sociais, económicas, configuradoras de complexidades e dissemelhanças significativas entre os seus elementos, marcam uma etapa de vida para qualquer indivíduo, determinam também a organização de qualquer sociedade” (Fernandes, 2005:12).

Em suma, as crianças são afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes e, conseguem ser inovadoras, transformadoras e criativas nas suas interações sociais. Este estatuto de criança como ator social reconhece-se na sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações (Sarmiento e Pinto, 1997).

Em relação à juventude, perspetivo-a como um grupo social diversificado onde se configuram diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças sexuais e de classe, de distintas situações económicas, de interesses diversos (Alves, 2008; Pais, 1993) e também diferentes oportunidades educativas (Silva, 2011). A juventude, como fase de vida e categoria social (Bendit, 2011; Pappámikail, 2010, 2011; Pais, 1990a; Alves, 2008) é um produto da modernidade (Pappámikail, 2010, 2011; Alves, 2008), “(...) cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais” (Pais, 1993:23).

Os/As jovens cada vez mais vivem em contextos (de)marcados pela imprevisibilidade, incerteza e instabilidade, o que torna difícil a projeção e planificação futuras. Como refere Lopes (1996:40), ser jovem “(...) é estar permanentemente de passagem e, em certa medida, ser prisioneiro das condições sociais dessa mesma passagem”. Uma particularidade de muitos/as jovens é exatamente viverem um tempo de instabilidade e incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de dependência e independência (Pais, 2001), daí que este grupo se distinga pela exploração, experimentação, mudança, instabilidade (Brandão, Saraiva e Matos, 2012) e adaptação permanente a circunstâncias contextuais em alteração (Bendit, 2011). Assiste-se, assim, a um prolongamento da condição juvenil e da dependência familiar (Pais, 2001; Pappámikail, 2010; Calvo, 2011; Alves, 2008), na medida em que os percursos escolares são mais longos, a inserção no mercado de trabalho é complexa e tardia e o acesso a habitação é difícil (Pais, 2001; Pappámikail, 2010).

O conceito de cultura torna-se relevante para perceber como é que as crianças e jovens vivem o seu dia a dia, uma vez que o fazem de forma diferenciada e não vivem todos/as da

mesma forma. As suas culturas podem-se manifestar “(...) nas experiências sociais específicas e nas formas distintas como vivem, compreendem e interpretam o real e perspectivam as suas vidas (...)” (Fonseca, 2001:5). Este conceito não se refere somente a formas de expressão mas também de produção (Costa, 2001) e tem a ver com a “(...) construção activa do sentido atribuído às realidades sociais, na forma como os actores sociais experimentam, compreendem e interpretam o mundo social à sua volta” (Stoer e Araújo, 2000:99).

Tanto crianças como jovens circulam em diferentes contextos⁶ (família, escola, grupo de pares, etc.), cada um deles com as suas especificidades - redes interpessoais, processos de socialização, campos de possibilidade, etc. (Abrantes, 2011) e, por isso, existem diversas culturas juvenis (Pais, 1990b). Assim, considero que as culturas são corporizadas pelo modo como as crianças e os/as jovens “(...) estão envolvidos em práticas e condições (institucionais e outras) diferentes dos membros mais velhos das suas famílias, com implicações para a forma como actuam e para as visões de mundo que sustentam” (Stoer e Araújo, 2000:104). Por isso, é possível denotar a existência de juventudes e infâncias, no plural, enfatizando a diversidade de modos de ser criança/jovem existentes (Pais, 1990a, 1990b; Dayrell, 2003).

⁶ Conforme afirma Dayrell (2007:1114) “(...) podemos constatar que a constituição da condição juvenil parece ser mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos (...)”.

Capítulo III – Percorso Metodológico

Num trabalho de intervenção é fundamental que as opções epistemológicas e metodológicas sejam coerentes entre si, para que contribuam para a construção de um conhecimento sustentado, válido, pertinente e em diálogo com a ação. Assim, assumem-se escolhas epistemológicas e procedimentos metodológicos que se referem à produção de conhecimento e também à responsabilidade social e ao modo como se desenvolveu a ação no terreno.

3.1. Enquadramento Epistemológico

Durante a intervenção considerou-se como base sustentável a postura de que as Ciências da Educação são um campo de saber mestiço (Berger, 2009; Charlot, 2006), onde se intersejam, por um lado, conhecimentos, conceitos e métodos de campos disciplinares diversos e, por outro, saberes, práticas e fins (Charlot, 2006). É possível afirmar que, no campo das Ciências da Educação “(...) se constrói hoje a articulação entre o social e o psicológico através da apreensão de trajectórias simultaneamente individuais e colectivas, encaradas simultaneamente como uma história colectiva e como uma história individual” (Berger, 2009:192) e, por isso, o objeto das Ciências da Educação é complexo e multidimensional (Berger, 2009). Encarar tal complexidade, multidimensionalidade e mestiçagem só faz sentido situando-me num paradigma compreensivo e interpretativo que procura o significado dos fenómenos, “(...) através da interpretação da realidade o mais aproximada possível à forma como ela é apreendida pelos sujeitos-actores sociais” (Casa-Nova, 2009:55).

De acordo com esta posição é crucial que se encare as pessoas como portadoras de conhecimentos, que sabem e conhecem sobre aquilo que vou procurar conhecer, ou seja, a perspectiva de que “[todo] o actor social competente é em si mesmo um teórico social que rotineiramente faz interpretações do seu comportamento e das intenções, razões e motivos de outros que são fundamentais para a produção da vida social” (Giddens, 1996:174). A tarefa do/a investigador/a é procurar conhecer o discurso das pessoas e o sentido que atribuem ao que lhes acontece pois, tal como refere Durkheim (1980:41) “[o] homem não pode viver no meio das coisas sem fazer delas ideias segundo as quais regula o seu comportamento”.

Então, são importantes os contributos da fenomenologia e etnometodologia, não esquecendo o estruturalismo, na medida em que também regularam a minha intervenção e as opções tomadas ao longo da mesma.

A fenomenologia defende que “[os] fenómenos sociais objectivos devem ser vistos à luz da subjectividade dos actores sociais: quer no que se refere às atitudes, aos desejos, ou às definições de situação” (Pais, 2002:103) e esteve presente na intervenção na medida em que procurei atender aos sentidos das próprias pessoas, procurando compreender o significado dos acontecimentos para elas. Já a etnometodologia visa essencialmente a interpretação e apreensão da realidade social através da forma como os sujeitos a vêem. Ou seja,

“(...) o que os etnometodólogos pretendem é que os métodos a utilizar na apreensão do real social não devem resultar de complicadas ou sofisticadas abstracções, mas encontrar-se enraizados no próprio sentido da vida quotidiana. É por esta razão que os etnometodólogos se destacam pela especial atenção que dirigem aos significados do mundo, do «sentido comum», por efeito de uma observação (...) que respeita a linguagem corrente da gente que habita esse mundo” (ibidem:77-78).

Desta forma, a etnometodologia defende que “(...) somos todos sociólogos no estado prático. O real está já descrito pelas pessoas. A linguagem ordinária diz a realidade social, descreve-a e constitui-a ao mesmo tempo” (Coulon, 1987 *cit in* Fernandes, 2002:43). O que se relaciona com o facto de tentar sempre respeitar as interpretações da realidade feitas pelos sujeitos, dando-lhes “voz” (através do uso de material empírico).

Por seu turno, o estruturalismo é importante pois considero que a “(...) estrutura tanto capacita como constrange (...)” (Giddens, 2000:43) e não posso deixar de ter em conta esta influência que se joga nos quotidianos e que pode ser condicionadora (por exemplo, a pertença a uma determinada classe social).

Assim, o trabalho do/a investigador/a passa pela recuperação do senso comum, como refere Boaventura de Sousa Santos (2007:56): “[a] ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. (...) o conhecimento do senso comum (...) tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico”. Esta recuperação do senso comum significa ir além das evidências e do que é tomado como garantido para incorporar o novo conhecimento numa nova forma de senso comum (Silva, 2003) - “(...) um novo senso comum com mais sentido, ainda que menos comum” (Santos, 1989:171). Ou seja, é um trabalho de

reelaboração e reinterpretção, uma vez que o papel das Ciências Sociais e, em particular, das Ciências da Educação é “(...) trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras (...)” (Berger, 2009:178).

Dando “voz” aos sujeitos procurei recuperar o senso comum, articulando conceitos teóricos com as minhas interpretações, num trabalho pautado pela intersubjetividade “(...) entre o ponto de vista do investigador e o dos atores (...)” (Boumard, 1999: s/p).

Desta forma, é relevante ter em conta e reconhecer o carácter reflexivo da investigação e intervenção: “(...) exigindo que o cientista analise o seu papel e a sua actuação no contexto da pesquisa que está a desenvolver, cumprindo também assim a função de vigilância epistemológica” (Neves, 2009:50). Esta questão está directamente relacionada com a noção de objetividade, que não tem a ver com uma neutralidade absoluta mas sim com o fornecimento de material empírico e fundamentos que permitam a compreensão do processo de intervenção e dos dados concebidos (Neves, 2009), o que implica assumir que o conhecimento que se produz é parcial, situado e contextualizado (Haraway, 1988). Também Harding (1991) realça que todo o conhecimento científico é socialmente situado, uma vez que nem as pessoas que conhecem nem o conhecimento que produzem são ou podem ser imparciais, desinteressadas e neutras quanto a valores. De acordo com a teoria do “standpoint” (Haraway, 1988, 1995; Harding, 1991) o lugar a partir do qual se conhece e se dá a conhecer determinadas realidades em detrimento de outras, corresponde não só ao lugar do/a investigador/a, mas também ao dos sujeitos de investigação. Assim sendo, o conhecimento que se tem e se dá a conhecer fica condicionado:

“(...) sendo o “standpoint” o lugar – social, de género, de etnia, de orientação sexual, etc. – de onde um sujeito vê o mundo, fica condicionado o conhecimento que se tem da realidade e a forma como individualmente cada pessoa vive, também corporalmente, as suas experiências” (Silva, 2011:62).

Em suma, não existe objetividade absoluta, pois estou implicada na investigação/intervenção e os/as participantes da intervenção não são passivos/as. Haraway e Harding (*in* Sardenberg, 2002) focam também a conceção de objetividade forte que se prende com a temporalidade do conhecimento, tendo em conta o contexto histórico, social e político em que este decorre, tratando-se, assim, de um conhecimento situado. Aquilo que conhecemos e damos a conhecer é sempre um ponto de vista sobre um ponto de vista (Bourdieu, 1993). Como refere Silva (2011:53) “(...) a verdade é subjectiva e ao se definir um determinado campo define-se o que pode surgir nesse mesmo campo. (...) o conhecimento é situado, na medida em que todos temos perspectivas diferentes e parciais

em torno de um determinado objecto”. Neste sentido, o paradigma no qual um/a investigador/a se enquadra tem a ver com as diferentes formas de ver o mundo e a realidade que nos rodeia (Kuhn, 1989, 2001). Como refere Bourdieu (2004:29) “[o] paradigma (...) determina as questões que podem ser formuladas e as que são excluídas (...)” e, de acordo com Silva (2011:52), “[os] modos de conhecer são organizados no interior de um paradigma: visão do mundo, através do qual o conhecimento é filtrado e vigiado, se definem discursos, teorias e modos de conhecer e se estipulam formas de lidar com o imprevisível”. Por isso, a escolha entre paradigmas é condicionada por mecanismos que nos organizam e orientam. No caso, a formação em Ciências da Educação influencia o paradigma em que me encontro e as escolhas que faço.

De acordo com as posições epistemológicas tomadas, os métodos e técnicas a seleccionar na intervenção devem assumir coerência perante a escolha.

3.2. Escolha(s) ao Nível de Método e Técnicas

3.2.1. Aproximação ao Método Etnográfico

O método diz respeito ao percurso percorrido em direção a um determinado ponto (Neves, 2009) e, o mesmo, deve promover a organização crítica das práticas de investigação e de intervenção, sendo que se distingue principalmente pelas técnicas escolhidas (Almeida e Pinto, 1980).

A opção pela aproximação/inspiração ao/no método etnográfico deve-se ao facto de este permitir a apreensão dos quotidianos dos sujeitos, uma vez que à etnografia o espaço interessa fundamentalmente enquanto contexto de interação (Giddens, 1987). Este método permite aceder à linguagem dos atores e ao seu ponto de vista e práticas, consistindo numa forma de estar e agir no terreno, bem como de observá-lo: “[a] proposta etnográfica é apontar algumas direcções para o entendimento das acções dos sujeitos, mas igualmente aceder ao modo como os sujeitos compreendem os processos sociais em que estão envolvidos e o modo como tentam negociar a sua acção” (Silva, 2008b:30).

Neste método o/a etnógrafo/a é o/a principal instrumento de pesquisa (Costa, 1989; Burgess, 1997; Neves, 2009), uma vez que a observação participante é a técnica fundamental de recolha de dados que, por sua vez, assenta na escrita de notas de terreno como principal mecanismo para o registo dos dados recolhidos na observação.

Como indica Santos (2007:48), no paradigma pós-moderno/emergente o conhecimento que produzimos é total, local e tradutor “(...) ou seja, incentiva os conceitos e as teorias

desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem”. O autor refere ainda que o conhecimento ao ser total não é determinístico e sendo local não é descritivista: “É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (Santos, 2007:48).

3.2.1.1. Escolha do Contexto e Entrada no Terreno - Um Campo de Escolhas e Imprevisibilidades

A primeira fase do método etnográfico consiste na escolha do contexto e acesso ao terreno.

A escolha do contexto de estágio surgiu por sugestão de um docente do mestrado que, ao conhecer o meu interesse em trabalhar com crianças e jovens, me sugeriu a ADILO. A partir daí, o docente fez contactos e tornou possível a realização deste estágio. Como a ADILO é uma instituição que trabalha com toda a comunidade e que tem diferentes valências, eu e a minha orientadora agendámos uma reunião com o coordenador geral para saber qual seria o meu lugar na instituição e proceder à negociação dos interesses de ambas as partes:

“Estivemos a rever as atividades da ADILO (através das informações do site) e a ver as que mais me (nos) interessam e o tipo de trabalho que realizam” (Nota de Terreno, 17 de setembro);

“A orientadora questionou se mantenho a ideia de trabalhar com crianças e jovens e eu disse que sim (...). Mantenho também a ideia de trabalhar questões ligadas à participação e cidadania” (Nota de Terreno, 17 de setembro);

“Este é um momento de indecisão e de aguardar pelo que o coordenador geral da ADILO nos vai dizer. É também um momento em que temos de negociar entre os interesses da instituição e os nossos interesses para a intervenção” (Nota de Terreno, 17 de setembro).

Na reunião ficou decidido que ia incluir-me no CCLO, mais precisamente no CIJ, onde é realizado trabalho com crianças e jovens da comunidade:

“Disse que depois de ler o e-mail do docente achou que eu poderia integrar o Centro Comunitário, mais propriamente o CIJ, onde poderia trabalhar com jovens” (Nota de Terreno, 17 de setembro);

“Em relação às questões mais formais explicou-nos que não seria ele a ficar como supervisor local porque é o coordenador geral da ADILO e, como cada projeto tem uma pessoa responsável (...) será o/a responsável a ficar como supervisor/a local” (Nota de Terreno, 17 de setembro).

Apesar de nesta reunião ter ficado decidido onde ia ser realizado o meu estágio, estabeleceu-se que ia passar pelas diversas valências da ADILO para ficar a conhecer as dinâmicas da instituição e o trabalho que é feito:

“Falamos também da possibilidade de passar por todas as valências da ADILO, se houver acordo por parte da instituição e do coordenador geral, uma vez que não tive oportunidade de o fazer no semestre anterior. Considerámos essencial que isto aconteça uma vez que não é possível conhecer o funcionamento da instituição através do que está descrito no site, pelo que será importante conhecer os modos de funcionamento e a equipa” (Nota de Terreno, 17 de setembro);

“Ficou agendado voltar quarta-feira às 10h para falar com a Dr.^a MJC no CLDS para depois ela me reencaminhar para as restantes valências durante estas duas semanas de setembro” (Nota de Terreno, 17 de setembro).

A passagem pelas diferentes valências permitiu-me perceber a variedade de públicos, intervenções e dinâmicas postas em prática no quotidiano da instituição e conhecer a instituição de estágio, o seu funcionamento e a forma como trabalham os/as técnicos/as.

Como o CIJ estava fechado quando iniciei o meu estágio, nos primeiros tempos estive nos gabinetes da ADILO (Condominhas) a trabalhar em questões mais burocráticas (desde 3 a 26 de outubro):

“A P contou-me que de momento o CIJ está fechado, porque não tem técnicos/as e está em obras” (Nota de Terreno, 24 de setembro);

“Falámos sobre o facto de serem 340h/mínimo, mas o horário não ficou estipulado porque como o CIJ de momento está fechado o trabalho por agora será mais “burocrático” e depois sim com os/as jovens, pelo que poderá ser alterado” (Nota de Terreno, 2 de outubro).

Durante esse tempo, realizei ainda duas tarefas: proposta para a dinamização da atividade “Mediação Familiar e Escolar” (Apêndice II) e um flyer informativo (Apêndice III):

“Quando voltamos para o gabinete a supervisora pediu-me para pensar como poderia ser dinamizada a atividade da “Mediação Familiar e Escolar”, uma vez que não está a decorrer” (Nota de Terreno, 11 de outubro);

“A supervisora disse que seria uma boa ideia ter algo para entregar aos pais/encarregados de educação, tipo um flyer ou desdobrável sobre o CIJ (espaço, atividades). Perguntou se eu fazia isso (...) disse que não precisava de ser nada muito elaborado, mas que ficasse engraçado e apelativo” (Nota de Terreno, 25 de outubro).

A negociação do meu papel no estágio e decisão das atividades a participar, tendo em conta as dinâmicas do CIJ, foi feita entre mim, a orientadora e a instituição de estágio, representada pela supervisora local:

“(…) ficou estabelecido que o meu papel será mais predominante nas atividades da “Mediação Familiar e Escolar”, “Apoio Pedagógico” e “Gabinete de Estudos”, uma vez que tendo em conta a minha formação será aí que faz mais sentido e faz também sentido para a instituição” (Nota de Terreno, 17 de outubro);

“Em relação às atividades em que vou participar considero que são interessantes e adequadas ao perfil de mediadora socioeducativa. A atividade da “Mediação Familiar e Escolar” ainda não sei bem como será a minha participação, porque a própria atividade ainda não está bem definida, mas pela temática em si, tem a ver com a nossa formação...; o “Gabinete de Estudos” é algo bastante interessante e que me permitirá contactar com outros/as jovens e poder realizar um trabalho inovador no contexto e pertinente para o mesmo; o “Apoio Pedagógico” é algo que já fiz noutros “mini-estágios” na licenciatura e mestrado e, pela experiência que tenho, considero que ajudar os/as jovens nas tarefas da escola (fazer os trabalhos de casa, estudar) é uma forma de os/as conhecer e de perceber a relação entre eles/as e entre eles/as e os/as técnicos/as e que não se limita ao apoio ao estudo, uma vez que surgem outras questões (partilha de acontecimentos, vivências, etc.)” (Nota de Terreno, 17 de outubro).

Apesar de ter ficado definido que o meu papel seria mais preponderante nas três atividades acima referidas, ao longo da intervenção no CIJ o meu trabalho acabou por se direccionar de forma mais demarcada, por um lado, para as questões do apoio ao estudo e, por outro, para o estudo sobre o emprego/desemprego jovem, sendo que participei de outras dinâmicas do espaço (cf. Capítulo IV).

O acesso ao terreno, mesmo que autorizado, é uma intromissão no quotidiano das pessoas, uma vez que influenciámos as rotinas. Por isso, considero que este deve ser sempre negociado, ao longo do tempo e com todos/as os/as intervenientes. Assim, o meu papel foi negociado com a instituição⁷ e com as crianças e jovens⁸, pois considero que o acesso “(…) não deve apenas ser negociado com aqueles que ocupam as posições cimeiras (...), mas com pessoas situadas a vários níveis por forma a evitar mal-entendidos” (Burgess, 1997:54), uma vez que não é um processo direto e imediato e, por isso, envolve negociações e renegociações (Burgess, 1997) ao longo de toda a intervenção.

No terreno, estando a participar dos quotidianos e contextos das pessoas, tornámo-nos figuras híbridas, pois assumimos diferentes papéis conforme as situações e circunstâncias. Como afirma Caria (2002:12) “(…) o etnógrafo é objecto de processos de socialização local (...). Ele está dentro para compreender, mas ao mesmo tempo tem que estar fora para racionalizar a experiência e poder construir um objecto científico legítimo”, tendo-se

⁷ Negociação do meu papel nas dinâmicas do CIJ.

⁸ No sentido de a minha presença não ser imposta; perguntava sempre se precisavam de ajuda, etc.

revelado verdade, uma vez que participei de diversas dinâmicas e espaços do CIJ, variando a postura conforme a situação/espaço em causa.

O trabalho de terreno é também caracterizado por um constante contexto de descoberta que significa colocar de lado os nossos valores e idiossincrasias, descentrando-nos de nós próprios/as (Silva, 2003), o que não implica “(...) uma ausência de questionamento ou de quadro teórico; implica, isso sim, uma disponibilidade e uma abertura permanentes a aspectos imprevistos e impensados até então, assim como deverá implicar sensibilidade para eliminar ou reformular as próprias questões iniciais, se tal se vier a revelar pertinente” (ibidem:80).

A minha integração na equipa técnica do CIJ foi decorrendo naturalmente com a minha estadia no terreno e à medida que me ia envolvendo nas atividades/dinâmicas do espaço:

“Posso afirmar que me sinto bem no CIJ, pois os/as jovens reconhecem-me, cumprimentam-me, falam comigo sobre vários assuntos e pedem-me ajuda. Assim, sinto que sou reconhecida como alguém a quem eles/as podem recorrer e sinto-me também parte da equipa técnica, uma vez que contam comigo para assegurar o apoio ao estudo e participar de outras atividades” (Nota de Terreno, 15 de novembro).

3.2.2. Observação Participante

A observação participante é a principal técnica de recolha de dados do método etnográfico, o que exige do/a investigador/a uma seleção perspicaz e pertinente dos factos sociais observados, sejam espaços, atividades, interações, etc. Esta técnica corresponde a um tempo de confronto entre o/a investigador/a e as observações, na medida em que permite ter “(...) acesso aos significados que os participantes atribuem às situações sociais. Nestas circunstâncias, o investigador apreende em primeira mão uma dada situação social utilizando a observação participante” (Burgess, 1997:86), ou seja, consigo ter acesso a dados sobre interações na situação em que elas acontecem e não em situações artificiais:

“A vantagem de ser um observador participante reside na oportunidade de estar disponível para recolher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais. Além disso, o observador pode obter relatos de situações na própria linguagem dos participantes, o que lhe dá acesso aos conceitos que são usados na vida de todos os dias” (ibidem).

Este processo de observações no terreno não é neutro, porque não observámos tudo e não existe uma linguagem neutral de observação (Silva, 2004). Todavia, a observação participante permitiu recolher dados ricos e detalhados acerca dos comportamentos dos atores intervenientes, das relações entre eles/as, relações com os espaços e reflexões acerca

das atividades, dinâmicas, lógicas instituídas e praticadas. Os momentos de observação deram origem à escrita de notas de terreno.

3.2.3. Notas de Terreno

As notas de terreno são uma técnica importante, uma vez que a escrita permite confrontarmo-nos com aquilo que observámos. Das notas de terreno constam descrições de espaços, acontecimentos, discursos, interações, atividades, etc., bem como, reflexões metodológicas, impressões, sentimentos e emoções vivenciadas. Desta forma, têm “(...) um carácter tridimensional: descritivo, teórico-metodológico e pessoal” (Neves, 2009:135) e são um instrumento privilegiado de análise de informação, na medida em que analisei a informação numa lógica de análise de conteúdo – “(...) tratar de forma metódica informações (...) que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...)” (Quivy e Campenhoudt, 2005:227).

Como representações e interpretações da realidade, do ponto de vista do/a investigador/a, as notas de terreno são seletivas; escrevo sobre certos aspetos e deixo outros de parte que não me pareceram significativos (Casa-Nova, 2009). Isto acontece porque o processo de escrita nunca é uma transcrição mas sim uma tradução e interpretação (Estanque, 2002), sendo que aquilo que escrevemos é o que os/as participantes nos dão a compreender (Geertz, 2008) e conhecer.

As notas de terreno foram redigidas desde o primeiro contacto com a instituição de estágio, com periodicidade diária e constituíram-se num guia de leitura e reflexão do terreno em associação com a própria intervenção.

3.3. Questões Éticas num Contexto Inter-Relacional

“As questões éticas colocam-se em todas as fases da investigação [/intervenção], desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados” (Lima, 2006:139).

A integridade ao longo da intervenção deve ser tomada em duas vertentes: individual e institucional (Lima, 2006). O nível individual tem a ver com a seriedade na realização da intervenção, o rigor na representação dos contributos dos/as participantes, a transparência nos conflitos de interesses e de poder e a protecção dos/as participantes. O nível institucional diz respeito a uma conduta que se coadune com padrões de confiança e de

legitimidade (Lima, 2006). Assim, são obrigações éticas essenciais manter a privacidade das pessoas, garantir a confidencialidade e preservação da identidade dos/as participantes e, quando possível, o anonimato, bem como mantê-los/as informados/as das nossas condutas (ibidem). Por isso, ao longo do relatório, os nomes dos/as participantes foram substituídos por letras e, foi ainda preocupação não descrever/caracterizar em demasia os/as jovens, de forma a não serem identificados/as.

Considero que a intervenção é sempre feita “(...) num acordo instável: o etnógrafo fala sobre o mundo dos outros sem poder nunca arrogar-se o direito de falar pelos (ou como os) outros. Fá-lo, contudo, como resultado de um processo de investigação que envolve intersubjectividade, o que inevitavelmente implica empatia e cria uma responsabilidade ética” (Cabral, 2006:191). Daí que a própria escrita do relatório de estágio seja um trabalho subjetivo e que revela as formas como conheci o contexto e as pessoas que é, de certa forma, aquilo que me foi dado a conhecer pelos/as participantes da intervenção. Tal como afirma Silva (2011:105), considero que “(...) não conhecemos da mesma forma nem com a mesma profundidade os mundos dos sujeitos [envolvidos na] investigação. A forma como mais tarde produzimos os textos finais, dão conta desse desequilíbrio que se pretende vigiado e reflectido”. Assim, o trabalho é o meu ponto de vista, a minha interpretação e/ou tradução dos fenómenos a que assisti. Para atenuar estas diferenças de poder é crucial recorrer ao material empírico:

“(...) muitos investigadores procuram formas de escrita que mantenham no texto a integridade das relações que existiram no terreno. À tradicional voz (...) do investigador (...) sucedem-se, também, as preocupações em permitir que o texto seja um espaço de expressão da “polifonia de vozes” dos participantes (...)” (Lima, 2006:133).

Tal como Carvalho e Baptista (2004, 2008) realçam, somos profissionais da relação e da condição humana e devemos ter consciência da especificidade da relação enquanto relação interpessoal, isto é, ter em conta que não é somente a promoção da relação pela relação, mas sim de um processo relacional pautado pela empatia, sensibilidade e atenção, devendo o/a profissional agir com integridade, empatia, solidariedade e cuidado:

“A relação interpessoal constitui o acontecimento ético por excelência na medida em que confronta a subjectividade com outra subjectividade, que o mesmo é dizer com outra interioridade e todos os seus segredos. (...) a alteridade testemunhada por outra pessoa não pode ser possuída ou transformada em mais um meio ao serviço dos nossos fins. Sendo outro ser humano, a outra pessoa representa um fim em si mesmo, possuindo uma liberdade própria, uma dignidade e um mistério que requerem deferência e respeito” (idem, 2004:80).

Contudo, importa realçar que o estatuto ético da relação educativa não se esgota na valorização da dinâmica inter-relacional, uma vez que há uma intenção pedagógica implícita - “Trata-se de uma relação assumidamente intencional, subordinada a objectivos (...) delineados e explícitos, de acordo com um projecto institucional específico” (Carvalho e Baptista, 2004:81).

Assim, compreende-se a centralidade e importância do respeito e cooperação pelo e com o outro, porque trabalhamos com pessoas, em favor dos seus interesses e necessidades. O *com* implica uma relação participativa, colaborativa e de reciprocidade. Nos contactos com os/as participantes é central aceitar como fundamental o princípio do respeito da dignidade das pessoas, isto é, a crença segundo a qual cada pessoa deve ser tratada como uma pessoa ou um fim em si mesma e nunca como um objeto ou um meio para um fim. É neste sentido que se encontra a relevância em aceder aos sentidos que as pessoas atribuem ao que lhes acontece, implicando uma disponibilidade da minha parte para escutar o outro e estar atenta ao que era dito e feito (Capul e Lemay, 2003a).

Algo que é também relevante é a preparação da saída do terreno e que começa logo após a entrada no contexto: ao nos apresentarmos e especificarmos o que vamos fazer, devemos referir a duração prevista da nossa estadia na instituição. O fim da intervenção gera uma ambivalência: “(...) aos sentimentos de perda e de separação mistura-se a satisfação do trabalho concluído. À certeza de que o fim da intervenção é necessário e justificado, misturam-se a incerteza face ao futuro e a frustração de “já não saber” o que acontecerá de seguida (...)” (Robertis, 2011:249). Conforme refere Casa-Nova (2009), o/a investigador/a é um sujeito-ator que procura entrar no mundo do sujeito, mas permanece do lado de fora. Ao longo da intervenção procurei alertar os/as jovens para o facto de a minha estadia no CIJ ser temporária:

“Os/As jovens começaram a aperceber-se que eu iria “sair” do CIJ, ou seja, que a minha estadia ali estava a chegar ao fim. (...) Em relação à reação dos/as jovens, se por um lado fiquei contente por dizerem que não queriam que eu fosse embora, porque gostam de estar e de estudar comigo, por outro fiquei com um sentimento de tristeza e saudade, porque sabia que o meu tempo no CIJ estava a chegar ao fim e ia deixar de acompanhar os/as jovens diariamente, pelo que esse afastamento me vai custar. Todos/as comentaram que não querem que eu vá embora (...). Surpreendeu-me, pela positiva claro, que reagissem da forma que reagiram, (de)mo(n)strando que gostavam/queriam que eu permanecesse no CIJ” (Nota de Terreno, 14 de fevereiro).

Em suma, considero que ao fazer intervenção (principalmente nesta lógica da intervenção de tipo colaborativo e participativo) devemos ter em conta valores como a

autonomia, emancipação, aceitação do outro, confidencialidade, privacidade, liberdade, verdade e valor da vida. Deste modo, devemos tratar cada pessoa como um todo, isto é, tendo em atenção a totalidade da pessoa (a sua família, comunidade, meio social e natural envolvente); respeitar as vozes e silêncios de cada um/a; respeitar e promover o direito à liberdade de escolha e tomada de decisão, até ao limite em que tal desrespeite os direitos de terceiros; promover o direito à participação; agir com solidariedade, empatia e cuidado; não subordinar as necessidades e/ou interesses das pessoas; manter a confidencialidade; rejeitar a discriminação negativa e reconhecer a diversidade; identificar e desenvolver competências, promovendo o empoderamento e autonomização de pessoas, grupos e comunidades; distribuir equitativamente os recursos; e trabalhar para uma sociedade inclusiva, ou seja, em prol da solidariedade.

Capítulo IV – O Caminho Percorrido: Ilustração do Percorso de Estágio

Os estágios profissionais no âmbito de um mestrado têm como intenção constituir-se como uma oportunidade de aprendizagem e de desempenho de atividades que nos enriqueçam (a nível profissional e pessoal) e, ainda, ser propiciador do contacto com o mundo do trabalho. O estágio de que aqui se dá conta não constituiu exceção e permitiu tomar contacto com diversas experiências e mobilizar conhecimentos teóricos e procedimentos metodológicos aprendidos ao longo do curso.

Ao longo do estágio participei em diversas atividades e pude ainda desenvolver algumas cuja iniciativa foi da minha responsabilidade. Com a minha participação nessas atividades pude conhecer o contexto e os/as jovens, bem como, desenvolver um projeto de trabalho. Considero poder dividir as atividades em dois grandes eixos (quadro 1): aquelas que eu própria dinamizei (lógica de intervenção comunitária e mediação socioeducativa) e dinâmicas em que participei. Dentro deste último eixo posso ainda dividir em atividades que participei mais numa lógica de observação e escuta; numa lógica de acompanhamento/apoio das atividades; e, funções de cariz administrativo. Transversal a todas as atividades é a monitorização e avaliação das mesmas, porque foram sendo alvo de descrição e reflexão nas notas de terreno.

Quadro 1 – Atividades em que participei ao longo do estágio

ATIVIDADES EM QUE PARTICIPEI	ATIVIDADES QUE DINAMIZEI
<u>Lógica de Observação e Escuta</u> - Ateliers	Gabinete de Estudos Estudo sobre o emprego/desemprego jovem
<u>Lógica de Acompanhamento/Apoio das Atividades</u> - Apoio/Orientação ao Estudo - Saídas Lúdico-Pedagógicas - Orientação Psicossocial - Sala de Artes - Mediação Familiar e Escolar - Atividades do Projeto METAS	Sessão de Métodos de Estudo
<u>Funções de Cariz Administrativo</u> - Organização de Materiais - Participação em Reuniões	Programa “ <i>Métodos de Estudo – A Iniciativa do Estudo</i> ”
Monitorização/Avaliação das Atividades	

Em relação às dinâmicas em que participei, estas contribuíram para um conhecimento mais aprofundado do contexto e dos/as jovens. As atividades que dinamizei, e que correspondem à dimensão da intervenção socioeducativa, têm a ver essencialmente com as duas dimensões basilares do meu estágio: a orientação ao estudo (que está incluída nas

dinâmicas do CIJ), onde desenvolvi um programa sobre métodos e competências de estudo e o gabinete de estudos – estudo/investigação sobre as representações dos/as jovens de um bairro social sobre o emprego/desemprego. Relativamente à monitorização e avaliação das atividades encontram-se presentes em todas as dimensões.

4.1. O Local de Estágio – Contextualizando

O local onde decorreu o estágio foi o CIJ, localizado num dos bairros da freguesia de Lordelo do Ouro. É neste espaço que os projetos do CCLO (cf. Anexo I) e do METAS desenvolvem as suas atividades, numa lógica de intervenção comunitária com crianças, jovens e jovens-adultos.

O trabalho com jovens no âmbito do CCLO⁹ é, então, desenvolvido no CIJ e divide-se em três áreas: “Orientação Profissional e Vocacional em Situação Ocupacional”; “Centro de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento de Competências Sociais” e “Animação Sociocultural” (quadro 2).

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas pelo CCLO no espaço do CIJ

Orientação Profissional e Vocacional em Situação Ocupacional	Centro de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento de Competências Sociais	Animação Sociocultural	Gabinete de Estudos
Ateliers: - Dança; - Percussão; - Cinema e Produção Audiovisual	Orientação ao Estudo	Experiências Culturais em Família	Atividade que pode ser desenvolvida em conjunto com outras valências da ADILO
Exploração Vocacional em Grupo	Mediação Familiar e Escolar	Orientação Psicossocial	
Workshops Artísticos	Saídas Lúdico-Pedagógicas	Organização de Festas e Eventos Sala de Artes Sala Multimédia	

Os/As destinatários/as do espaço do CIJ são crianças, jovens e jovens-adultos/as entre os 8 e os 24 anos, pertencentes à freguesia, sendo que a maioria reside nos bairros do Aleixo, Dr. Nuno Pinheiro Torres e Pasteleira. A maior parte dos/as jovens frequenta o 2º e 3º ciclos de escolaridade e alguns/mas estão em situação de desocupação. Dos/as jovens que estão no sistema de ensino, existe uma relação frágil com a escola, expressa pela taxa de absentismo, número de retenções, insucesso escolar e questões disciplinares.

⁹ Falo desta vertente pois o meu estágio é realizado no Centro Comunitário (CCLO), em específico no CIJ.

O CIJ (Apêndice IV) caracteriza-se por ser um contexto de educação não-formal e, por isso, um contexto mais aberto do ponto de vista da gestão das atividades e da gestão do espaço e tempo do que o contexto educativo formal (Cosme e Trindade, 2007). A maioria dos contextos com que estes/as jovens contactam pautam-se por imposições (horários, conteúdos) mas no espaço do CIJ eles/as podem gerir o seu tempo e as atividades, com orientação por parte dos/as técnicos/as:

“Os/As jovens fazem uma gestão do espaço, mas esta é, em parte, controlada pelos/as técnicos/as e pelas regras definidas. Considero ser uma tentativa de conferir alguma autonomia aos/as jovens, bem como responsabilidade e voto de confiança. Ao nível do tempo, este é gerido pelos/as jovens, à exceção dos ateliers (têm dias e horas definidos) e o apoio ao estudo (que normalmente decorre a partir das 15h30 e dura sensivelmente uma hora (...))” (Nota de Terreno, 3 de dezembro).

Apesar de os contextos educativos não-formais estarem comprometidos com um projeto de ação educacional (Cosme e Trindade, 2007) – no caso do CIJ, os planos de atividades do CCLO e do METAS – a margem de manobra é mais ampla. Procura-se que o trabalho desenvolvido (cor)responda aos interesses e necessidades dos/as jovens; a título de exemplo, a dinamização de ateliers tendo em conta os seus interesses.

O CIJ demarca-se ainda por ser um contexto em que as relações se pautam pela informalidade e horizontalidade, onde há um reconhecimento por parte dos/as jovens do papel do/a técnico/a, mas um papel que não é marcado pelo autoritarismo. Os/As jovens tratam-nos por tu, pelo nome, e não por doutor/a, como acontece em alguns contextos:

“(...) este facto facilitou a minha integração no espaço e no grupo. Julgo que no CIJ não poderia ser de outra forma, uma vez que no âmbito do projeto METAS dois dos técnicos são jovens da comunidade que são amigos/familiares de alguns/mas jovens que frequentam o espaço” (Nota de Terreno, 21 de novembro).

Desta forma, considero que o contexto em que ocorre a intervenção é facilitador da partilha, uma vez que os jovens sentem-se “à vontade” para falar de assuntos pessoais... – “A DC disse para me sentar à beira dela porque me queria mostrar umas fotografias da família. Mostrou várias e foi-me dizendo quem eram” (Nota de Terreno, 18 de dezembro).

Apesar de existir a sala de orientação ao estudo, existem outros espaços no CIJ (sala de informática, sala de artes, ping-pong), que fazem com que este espaço se assuma como um contexto com maior grau de flexibilidade face à escola, em larga medida porque as intenções educativas dependem das propostas que se desenvolvem no contexto.

4.2. Descrição do Caminho Percorrido

4.2.1. Atividades em que Participei (Dinâmicas do CIJ)

4.2.1.1. Lógica de Observação e Escuta

4.2.1.1.1. Ateliers

Os ateliers – dança, percussão e cinema e produção audiovisual – são dinamizados uma vez por semana (cada), por jovens pertencentes à ÁGIL, que já frequentaram os ateliers anteriormente. O objetivo é “(...) explorar interesses profissionais de forma experimental, e desenvolver a criatividade e aptidões relacionadas com a vertente artística” (Plano de Atividades CCLO).

A minha participação nos ateliers foi na lógica de observação e escuta das dinâmicas. Ao adotar esta postura de escuta “(...) envolvemo-nos na temporalidade dos fenómenos (...). Trata-se de uma ordem que não é produzida por aquele que escuta, que ele não domina, de uma ordem irreversível que o faz assistir ao desenvolvimento progressivo de um conjunto de acontecimentos” (Berger, 2009:189). Apesar de não ter participado diretamente considero importante ter assistido às dinâmicas dos ateliers e poder ver os/as jovens num registo diferente e mais “informal”:

“Todas se estavam a divertir. Gostei de ver as meninas tão descontraídas e a fazer algo de que gostam” (Nota de Terreno, 7 de novembro);

“Durante a tarde estive a assistir aos ensaios finais do grupo de dança. As meninas queriam mostrar-me a dança completa e queriam que eu desse a minha opinião (se gostava, se elas estavam coordenadas, etc.)” (Nota de Terreno, 12 de dezembro);

“O atelier de batucada foi dinamizado pelo PO; apesar do barulho ser ensurdecedor, estive a assistir e foi muito engraçado, o PO tem muito jeito (...) e os jovens divertiram-se (neste dia só estavam rapazes no atelier)” (Nota de Terreno, 8 de fevereiro).

4.2.1.2. Lógica de Acompanhamento/Apoio das Atividades

As atividades a seguir apresentadas são aquelas em que intervim ao longo do estágio e que me permitiram a integração no espaço e o conhecimento das crianças e jovens frequentadoras do CIJ.

4.2.1.2.1. Orientação ao Estudo

Grande parte do meu estágio centrou-se na atividade de apoio/orientação ao estudo que acabou por influenciar a criação e dinamização do programa de métodos de estudo (de que falarei mais à frente). Esta atividade “[preconiza] o acompanhamento e apoio do processo de aprendizagem, em grupo ou individualmente” (Plano de Atividades CCLO).

No tempo do apoio ao estudo, os/as jovens realizam os trabalhos de casa, estudam e realizam tarefas que determinámos (esta última opção ocorreu quando não traziam material, não tinham trabalhos de casa ou testes). O meu papel foi o de orientar as crianças e os/as jovens, não fazendo por eles/as o que lhes compete, mas ajudando a que o consigam fazer, ou seja, auxiliá-los/as na execução das tarefas, tentando desconstruir com eles/as os conteúdos, ou seja, fazer com que eles/as se apropriem dos conceitos, para que percebam os conteúdos programáticos e o que devem fazer a nível de exercícios, isto porque muitas vezes eles/as não conseguem resolver um exercício porque não percebem o enunciado, sendo necessário fazer uma desconstrução com eles/as. Dependendo do número de jovens presentes no espaço, o trabalho é em pequeno grupo ou a nível individual, sendo que foi minha preocupação atender às especificidades, interesses e dúvidas de cada jovem.

A abordagem que tive ao longo do estágio valorizou o/a jovem como produtor/a de sentidos e capaz de apropriar-se do mundo que o/a rodeia e, por isso, considerei importante fazer uma leitura positiva da situação dos/as jovens; quando algum/a jovem dizia que não conseguia realizar determinada tarefa, eu perguntava porquê, tentava perceber o que é que o/a impedia e ajudava-o/a:

“(...) o que faço no tempo do apoio é uma “mediação com o saber”, ou seja, tento explicitar os conteúdos programáticos, promovendo uma apropriação de sentido nos/as jovens. Considero que a finalidade/objetivo implícito da sala de apoio é ajudar na promoção do sucesso dos/as jovens, ao nível de resultados, comportamentos, atitudes, motivação, autoestima, etc., através de um acompanhamento mais individualizado e próximo por parte dos/as técnicos/as para com os/as jovens” (Nota de Terreno, 3 de dezembro).

A intervenção realizada no espaço tenta incutir nos/as jovens hábitos de estudo e de organização (organização dos cadernos, responder a objetivos para os testes, resolver as questões dos trabalhos de casa, etc.), pretendendo que se tornem mais autónomos/as e coerentes no estudo, sendo, assim, um possível contributo para o seu sucesso escolar.

4.2.1.2.2. Saídas Lúdico-Pedagógicas

Esta atividade, realizada em parceria com o METAS, pretende contribuir para que os/as jovens adquiram “(...) novos conhecimentos e competências sociais fornecidas pelos contextos (...) experienciados” (Plano de Atividades CCLO) e são realizadas ao longo do ano, pontualmente e sempre que se justifiquem (convites, sugestões, etc.).

Ao longo do estágio tive a oportunidade de participar em quatro saídas: ida a S.Bento, ao teatro, à patinagem e ao circo (as duas últimas no âmbito das férias de Natal). Foi

importante participar das saídas enquanto parte integrante da equipa técnica porque pude vivenciar diferentes situações com os/as jovens, conhecê-los/as melhor e também “distanciar-me” um pouco da lógica de orientação ao estudo, para que os/as jovens pudessem perceber que o meu papel no CIJ não era somente estar com eles/as nas dinâmicas do apoio ao estudo:

“Foi gratificante participar desta atividade [ida ao teatro] e estar com os/as jovens num outro espaço que não o do CIJ. Senti-me bem por poder participar e estar incluída como parte da equipa técnica” (Nota de Terreno, 8 de dezembro);

“As meninas ficaram muito contentes por saber que eu ia a S. Bento, vê-las a atuar; estavam muito entusiasmadas com a atuação e foram muito carinhosas (abraçaram-me e deram-me beijos)” (Nota de Terreno, 12 de dezembro);

“(…) agrupámos os/as jovens e fomos para a paragem (equipa técnica: eu, supervisora e P). O grupo era variado pois tanto iam jovens que iam participar diretamente das atividades (grupo de dança (...); beat box (...) e (...) grupo de cinema (...), como outros/as jovens mais velhos/as. (...). As atuações correram muito bem e todos/as estavam contentes. À vinda embora só voltei eu e a supervisora com os/as jovens. Durante o caminho tivemos de os/as chamar várias vezes à atenção (aos/as mais velhos/as) porque estavam a falar muito alto e a dizer asneiras; contudo, e surpreendentemente, a viagem de autocarro correu bem (...)” (Nota de Terreno, 12 de dezembro);

“Considero importante o meu envolvimento nestas saídas lúdico-pedagógicas pois posso contactar com os/as jovens e técnicos/as numa vertente diferente e, principalmente no caso dos/as jovens, numa lógica completamente diferente da do apoio ao estudo” (Nota de Terreno, 27 de dezembro).

4.2.1.2.3. Orientação Psicossocial

Esta atividade tem como propósito “(...) a promoção do autoconhecimento a nível comportamental e a nível emocional, o apoio à construção de projetos pessoais, o encaminhamento e articulação com dispositivos de saúde e de educação” (Plano de Atividades CCLO).

Considero que realizei/cumpri os objetivos desta atividade na medida em que, não raras vezes, ouvia e falava com os/as jovens, aconselhando-os/as, se necessário:

“Ao final da tarde estive a conversar com a RP sobre os testes e o estudo. Ela diz que só gosta de estudar quando está ali comigo, que não tem motivação e que tem negativa a quase todas as disciplinas. Eu disse-lhe que ela tinha de se aplicar e até usar algumas das técnicas que temos vindo a falar no programa de métodos de estudo para estudar e tentar rentabilizar o tempo de estudo. Ela disse que ia tentar, porque tinha mesmo de subir as negativas e, para isso, tem de se aplicar” (Nota de Terreno, 4 de fevereiro);

“Estive a dar apoio à AMP e à CC. Estiveram a fazer os tpc’s e a contar-me coisas mais pessoais – como tem corrido a escola, o que têm feito, etc. Não raras vezes isto acontece uma vez que, além de estar com os/as jovens no apoio, falo também com eles/as sobre variados assuntos, numa lógica quase de acompanhamento psicossocial (que está também previsto no trabalho do CIJ)” (Nota de Terreno, 18 de fevereiro);

“(…) mostraram-me os testes que tinham recebido e contaram-me como tem corrido a dança (…)” (Nota de Terreno, 18 de fevereiro);

“Quando chegou a AP, notei que ela vinha chateada/incomodada com alguma coisa e, como demonstrei preocupação, ela aproveitou para desabafar comigo. Procurei perceber o que se passava e aconselhá-la” (Nota de Terreno, 18 de fevereiro).

No início do meu estágio realizei também orientação psicossocial, no sentido de me ter sido encaminhado o caso de uma jovem que necessitava de apoio e de alguma atenção especial:

“A supervisora disse para eu fazer o atendimento psicológico daquele caso e preencher a ficha de inscrição, tendo em atenção para não deixar dados importantes em branco” (NT21);

“Estivemos a falar e ela disse que trazia a tarefa que a supervisora lhe tinha pedido depois de eu me ir embora – um desenho que representasse os membros da sua família. Aproveitei para lhe pedir que me falasse um pouco sobre o desenho e mo explicasse. Estivemos a conversar e ela disse que hoje já tinha vindo sozinha para o CIJ, que vinha para a dança e que estava entusiasmada. Eu disse-lhe que ficava contente que ela estivesse animada! E que agora era bom que ela se fosse também relacionando com outras pessoas no espaço e que provavelmente isso ia acontecer mais facilmente com o atelier de dança” (Nota de Terreno, 31 de outubro);

“A S pediu-me para fazer alguns exercícios onde pudesse exercitar a letra e treinar as horas (tem dificuldade nisso). É bastante exigente (...) estar com a S porque ela requer bastante atenção e temos de estar sempre a explicar-lhe as coisas, quase numa lógica de repetição, porque ela se esquece muito facilmente” (Nota de Terreno, 5 de novembro).

4.2.1.2.4. Sala de Artes

Esta sala tem como objetivo promover “atividades que desenvolvam a criatividade e a capacidade técnica no contexto artístico e artesanal por meio da construção de alguns produtos artísticos” (Plano de Atividades CCLO). Neste âmbito participei de algumas dinâmicas, tais como, a tela de natal, as etiquetas pop-up, a produção de máscaras de carnaval, entre outras:

“Estive presente na reunião e a mesma era para o PO explicar aos/às jovens que o CIJ foi convidado para fazer uma tela para o CEA da Pasteleira sobre o tema do Natal” (Nota de Terreno, 5 de dezembro);

“Encaixada na vertente da animação sociocultural, está a atividade das etiquetas pop-up que estivemos a fazer com o PO. Ele teve a ideia de fazer estas etiquetas para vender na feira de quarta-feira em S. Bento” (Nota de Terreno, 10 de dezembro);

“Na sala de apoio estivemos a dinamizar a atividade da tela para o CEA da Pasteleira com o apoio do TA que deu as instruções às meninas (...) do que tinham de fazer: amassar papel e colar na tela com cola branca” (Nota de Terreno, 13 de dezembro);

“O RF pediu ao TA para fazer o desenho de um pai natal no cartão e ele assim fez. De seguida estiveram a pintar o pai natal com canetas próprias para cartão (...). Eu própria ajudei a pintar e a recortar o pai natal. Às 19h vieram-nos chamar porque iam fechar o CIJ – nem demos pelas horas passarem!” (Nota de Terreno, 13 de dezembro);

“Durante a tarde estivemos a fazer mini-prendas com rolhas para incluir na tela de Natal para o CEA da Pasteleira. O procedimento foi “embrulhar” a rolha em papel autocolante colorido e fazer um laço com lã” (Nota de Terreno, 14 de dezembro);

“Nesta tarde também estive pela sala de artes a fazer máscaras para o Carnaval. O PO esteve a explicar-me como se fazia e o que era pretendido, para o caso de ele não poder vir no dia seguinte e, assim, eu poder ficar responsável pela atividade. Senti-me bem por ele confiar em mim para dinamizar a atividade da vertente da animação sociocultural” (Nota de Terreno, 7 de fevereiro);

“Durante a tarde estive pela sala de artes a produzir máscaras de carnaval com os/as jovens” (Nota de Terreno, 8 de fevereiro).

4.2.1.2.5. Mediação Familiar e Escolar

Esta atividade visa “(...) envolver os agentes educativos no processo formativo dos jovens, e adequar práticas educativas que facilitem o sucesso escolar dos jovens, promovendo a reflexão sobre temas como a comunicação, a gestão de conflitos, e a relação escola-família” (Plano de Atividades CCLO). Em relação à temporalidade desta atividade, “[a] mediação é realizada de forma pontual e de acordo com as necessidades individuais que vão surgindo. Paralelamente, serão dinamizadas atividades pontuais em grupo, quer dirigido aos jovens, quer envolvendo a participação dos seus pais/educadores” (Plano de Atividades CCLO).

Participei nesta atividade de duas formas: com uma proposta para a dinamização da mesma (cf. Apêndice II), conforme referi no capítulo anterior, e com o planeamento, em conjunto com a supervisora local, de uma sessão para pais (Apêndice V):

“A supervisora esteve a falar comigo em relação à sessão para o grupo de pais. (...) vai propor ao coordenador geral que se faça uma sessão para os pais dos/as jovens que frequentam o CIJ, na qual eu poderia ser envolvida no planeamento da mesma (...) pediu-me ainda para pensar qual seria o tema que poderíamos dinamizar (pensar algo que seja importante/necessário), sendo que é apenas uma sessão. Pensei logo em temas relacionados com a comunicação escola-família pois, pelo que me apercebo, os pais não têm o hábito de ir à escola, nem de acompanhar os/as seus/suas filhos/as no seu percurso educativo e formativo” (Nota de Terreno, 7 de fevereiro);

“Considero que a sessão correu bem e gostei de ter participado da mesma, pois pude perceber como pode ser dinamizada uma sessão para este público e qual a reação dos pais e o tipo de participação que têm. As mães participaram bastante, contando os seus casos pessoais e explicando as suas dificuldades/preocupações. Tal como a supervisora me tinha dito, é por aí que temos de “pegar”: ouvir as preocupações dos pais e, a partir daí, lançar algumas dicas” (Nota de Terreno, 27 de fevereiro).

Foi importante este envolvimento, principalmente na sessão de pais, pois permitiu-me contactar com mais uma vertente da intervenção comunitária.

4.2.1.2.6. Atividades do Projeto METAS

Com a minha estadia no CIJ pude também participar das dinâmicas desenvolvidas pelos/as técnicos/as do projeto METAS. Neste âmbito participei em três: concurso do IPDJ para postal de Natal, desenhos para o postal de Natal do Programa Escolhas e assembleia de jovens:

“(…) a P perguntou se [os/as jovens] queriam fazer postais para um concurso. Eles/as disseram que sim e então o NA veio explicar-lhes como funcionava o concurso (...). Eu e o NA estivemos a apoiar os/as jovens na conceção e execução dos postais” (Nota de Terreno, 16 de novembro);

“Antes de irmos para S. Bento, o R veio ter connosco à sala do espelho e pediu-nos para participar de uma atividade do METAS que consistia em fazer um desenho alusivo ao Natal a meio de uma folha A4 (...)” (Nota de Terreno, 12 de dezembro);

“(…) o METAS tinha marcado uma assembleia de jovens no espaço do CIJ. Por volta das 16h reuniram todos/as os/as jovens e técnicos/as presentes no espaço na sala do espelho. A assembleia de jovens foi dinamizada pela P. (...). Foi bastante interessante participar da assembleia e ver a forma como foi dinamizada e também os contributos/opiniões dos/as jovens acerca do espaço” (Nota de Terreno, 31 de janeiro).

4.2.1.3. Funções de Cariz Administrativo

Em relação às funções de cariz administrativo estas consistiram na organização de documentos e material necessário para o desenvolvimento de atividades:

“(…) pediu-me desculpa por não ter podido estar comigo a ver as capas com os processos, mas que quarta-feira pegávamos nisso” (Nota de Terreno, 8 de outubro);

“Disse-me que o coordenador geral quer fazer o estudo com jovens do bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres e, por isso, pediu-me para pegar nas capas dos antigos processos dos/as jovens do CIJ e ver quais pertencem a esse bairro e tirar cópias para depois os/as contactarmos (...)” (Nota de Terreno, 22 de outubro);

“A supervisora pediu-me para fazer um levantamento dos/as jovens que tinham participado no atelier de percussão para serem contactados/as, a fim de se apurar quem quer voltar a participar, no caso de o mesmo reiniciar. (...) Falámos que seria importante fazer o mesmo para (...) o atelier de dança (...) – ficar com os contactos, para o caso de surgir algum imprevisto e ser preciso contactar as jovens” (Nota de Terreno, 12 de novembro);

“(…) aproveitei para organizar a lista dos possíveis entrevistados/as para o estudo sobre o emprego/desemprego jovem (...)” (Nota de Terreno, 21 de novembro);

“(…) é feito um registo da presença dos/as jovens, tanto nos ateliers, como na orientação ao estudo e, ainda, em atividades mais pontuais, como as saídas lúdico-pedagógicas e atividades da animação sociocultural, com o propósito de aferir quais são os/as jovens que mais participam, idades, etc. Não raras vezes esse registo é feito por mim, exceção dos ateliers em que normalmente são os/as monitores/as a apontar” (Nota de Terreno, 3 de dezembro);

“Aproveitei ainda para organizar a lista de contactos para as visitas domiciliárias (organizei por blocos e entradas, para ser mais fácil a deslocação)” (Nota de Terreno, 21 de janeiro);

“Pediu-me [a supervisora] para fazer o levantamento dos/as jovens mais assíduos no apoio ao estudo e atividades do CIJ (e apontar os contactos dos pais que estão nas autorizações das visitas)” (Nota de Terreno, 18 de fevereiro).

A participação em reuniões facilitou a minha integração na equipa e permitiu-me perceber melhor as dinâmicas do espaço:

“A supervisora disse que no dia seguinte ia haver uma reunião entre ela, a Dr.^a AV e a Dr.^a MJC, para tratarem de assuntos relacionados com a reestruturação do Centro Comunitário, e mais especificamente, do CIJ. A supervisora considerou que fazia todo o sentido eu estar presente, por isso ficou combinado eu ir à reunião” (Nota de Terreno, 2 de outubro);

“Na reunião falou-se que a minha tarefa e da supervisora, quando o espaço abrir, vai ser verificar quais são os/as jovens mais assíduos/as e atualizar as respetivas fichas. Outra coisa de que falamos é que é importa atualizar os processos dos/as jovens e fazer constar mais informações dos processos para que estes sejam mais completos (conter informações tais como, agregado familiar, morada, etc.) e ainda a ficha inscrição da ADILO (...). É também preciso saber quando o CIJ irá abrir... Será em novembro? Será necessário fazer uma ação de divulgação para as crianças, jovens e famílias, porque já está fechado há muito tempo e os/as jovens já não estão habituados/as a frequentar o espaço” (Nota de Terreno, 3 de outubro);

“Da parte da tarde houve reunião com a equipa do METAS (...) no espaço do CIJ, mais propriamente na sala destinada ao apoio ao estudo. (...) falou-se sobre a dinamização dos ateliers, sobre o funcionamento da sala CID e da sala de apoio ao estudo e ainda sobre a ação de divulgação na escola ” (Nota de Terreno, 11 de outubro);

“A supervisora disse-me que na quarta-feira de manhã vão reunir para falar sobre as atividades das férias de Natal e que seria pertinente eu estar presente” (Nota de Terreno, 10 de dezembro);

“A participação nesta reunião foi mais numa lógica de escuta, uma vez que pouco intervim, apenas em relação aos dias em que poderiam ser dinamizadas as atividades” (Nota de Terreno, 12 de dezembro).

4.2.2. Atividades que Dinamizei

4.2.2.1. Gabinete de Estudos – Estudo “*Jovens do Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres – Por Entre os Labirintos da Escola, Mercado de Trabalho e Bairro*”

O Gabinete de Estudos é uma atividade do CCLO, mas transversal a outras valências da ADILO, que visa “[elaborar] estudos, recolhendo indicadores de âmbito local, visando apontar estratégias de ação e propostas de intervenção para a resolução de problemas concretos e potenciando a mudança social” (Plano de Atividades CCLO)¹⁰. No âmbito do meu envolvimento no estágio foi-me pedido/sugerido que elaborasse um estudo/investigação sobre o emprego/desemprego jovem, mais especificamente sobre as representações e significações dos/as jovens acerca desta temática:

“Perguntou também, ainda em relação àquele objetivo que consta do acordo de cooperação entre a Segurança Social e a ADILO, se considero que faria sentido no meu estágio participar de um estudo que seria fazer entrevistas a jovens dos bairros de Lordelo e perceber quais são as suas perspetivas sobre o desemprego, como o vivenciam. (...). Disse para eu

¹⁰ Esta atividade estava prevista no plano de atividades mas não estava a ser dinamizada.

falar com a orientadora acerca deste assunto para perceber se seria ou não pertinente para o meu estágio” (Nota de Terreno, 10 de outubro).

Assim, e tendo em conta negociação e pedidos por parte da instituição, realizei um estudo com jovens residentes no bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres, em Lordelo do Ouro. Os objetivos foram perceber quais as representações que os/as jovens têm do bairro em que vivem, bem como explorar as expectativas deles/as face às oportunidades de emprego e à realidade do mundo do trabalho, e ainda compreender quais as suas representações acerca dos fenómenos do emprego e desemprego jovem.

Na realização deste estudo (realizado entre novembro de 2012 e março de 2013), que metodologicamente se insere no estudo de caso, utilizou-se a entrevista como técnica de recolha de informação, por se considerar que seria a melhor forma de chegar aos sentidos e representações dos/as jovens¹¹ acerca das temáticas em foco.

Entrevista: Procedimento/Técnica de Recolha de Informação

A entrevista foi utilizada como técnica de recolha de informação no estudo – “*Jovens do Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres – Por Entre os Labirintos da Escola, Mercado de Trabalho e Bairro*”. Segundo Pais (1993:82) “[a] função da entrevista é chegar ao desconhecido, ao “não visto” ou, melhor dizendo, somente ao “entrevisto””. Optou-se pela entrevista semiestruturada por considerar que esta permite ter algum controlo sobre os assuntos abordados e, ao mesmo tempo, dar liberdade ao/à entrevistado/a para falar sobre o que considerasse pertinente. A entrevista realizada teve por base um guião (Apêndice VI) orientador e temático, no qual houve uma preocupação em mapear os perfis académicos e profissionais dos/as jovens, bem como as suas representações acerca do bairro. Embora houvesse um guião previamente estabelecido, pretendeu-se que a entrevista decorresse numa lógica de conversa informal mas com o cuidado de não deixar esquecidos pontos essenciais do guião (Terrasêca, 1996). Pretendi ainda que a entrevista funcionasse como um momento em que os/as entrevistados/as pudessem “(...) construir [o] seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo (...)” (Bourdieu, 1993:704).

Alguns dos tópicos considerados na entrevista foram a caracterização familiar, o percurso académico e a situação/perfil profissional dos/as jovens, as suas expectativas face ao emprego, bem como a forma como vivenciam o emprego ou desemprego e as representações do bairro em que vivem.

¹¹ Faixa etária dos 15 aos 24 anos.

Os/As jovens foram contactados telefonicamente e também foram feitas algumas visitas domiciliárias, no sentido de dar a conhecer o estudo e apurar a disponibilidade dos/as jovens para participar do mesmo. Foram recolhidas dez entrevistas.

As entrevistas ocorreram em ambientes reservados onde se encontravam somente a entrevistadora e o/a entrevistado/a. Antes de iniciar as entrevistas foi novamente explicado que o que se pretendia era recolher a opinião deles/as sobre a situação de emprego/desemprego jovem e que existiam alguns tópicos que seriam abordados (guião) tendo solicitado autorização para usar o gravador, de modo a ter uma versão segura e fiel da informação.

Após a recolha das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas, tendo plena consciência de que esta já consiste numa interpretação das mesmas pois, tal como refere Bourdieu (1993:709), “(...) a transcrição muito literal (a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, podem comandar todo o sentido de uma frase) já é uma verdadeira tradução ou até uma interpretação”. Foi feito um esforço no sentido de transcrever o mais fielmente possível o discurso dos/as jovens; no entanto, houve a necessidade de modificar o registo oral para registo escrito, por forma a permitir uma mais fácil leitura. De acordo com Terrasêca (1996:121) “[a] lisibilidade dos textos tornou-se mais possível quando (...) se harmonizaram formas verbais, se eliminaram os “ruídos”, as bengalas de expressão, as palavras soltas e interjeições, as repetições que não se revelaram especialmente significativas mas que perturbavam a unidade de texto e lhe aumentavam a opacidade, dificultando o acesso ao indivíduo”.

Análise de Conteúdo: Procedimento/Técnica de Tratamento das Informações Recolhidas

Posteriormente à transcrição das entrevistas realizei a análise de conteúdo que consiste em tratar de forma sistemática a informação empírica recolhida, correspondendo à desmontagem dos discursos para produção de novos discursos através de um processo de atribuição de significações (Vala, 1989; Pais, 2001; Quivy e Campenhoudt, 2005). Esta é considerada a segunda rutura com o senso comum, uma vez que permite ir além do que retemos à primeira vista através da leitura do material empírico:

“[obriga] o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas, em particular, às suas próprias. Com efeito, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito” (Quivy e Campenhoudt, 2005:230).

Dentro da análise de conteúdo utilizei a análise temática, porque é aquela que me permitiu desvendar os entendimentos sociais a partir da análise de elementos do discurso (Bardin *in* Quivy e Campenhoudt, 2005). Neste sentido, “(...) a construção de categorias é um processo fundamental da construção teórica (...)” (Casa-Nova, 2009:94), que possibilita analisar a realidade.

As categorias (Apêndice VII) pré-existiam, devido ao guião criado que pretendia dar resposta aos objetivos definidos para o estudo. Contudo, realizei uma leitura flutuante¹² das entrevistas com a intenção de contactar com a informação das mesmas e perceber se tinha de criar outras categorias ou se tal não era necessário.

No processo de categorização, cumpro o critério de exaustividade – “(...) todo o conteúdo dos textos foi entendido como válido, logo, classificável (...)” (Ferreira, 2004:62) - e de exclusividade – uma unidade de sentido apenas era classificada numa categoria.

Análise das Entrevistas e Produto Final

Com a análise das entrevistas procurou-se “(...) conhecer os esquemas sociais de interpretação que organizam a forma de pensar e agir das pessoas e orientam as suas visões de mundo” (Silva, 2011:57). Desta forma, este estudo inscreve-se numa vertente compreensiva e interpretativa, em que compreender significa capturar o sentido da ação através da interpretação da realidade o mais próximo possível da forma como ela é vista pelos sujeitos (Casa-Nova, 2009) e interpretar tem a ver com procurar os significados que as pessoas atribuem ao que lhes acontece e às suas ações (Silva, 2011).

O produto final deste estudo consistiu na redação de um artigo (Apêndice VIII), onde pude dar conta dos dados recolhidos e resultados.

4.2.2.2. Sessão de Métodos de Estudo

Antes de dinamizar o programa de métodos de estudo tive oportunidade de dinamizar uma sessão com os/as jovens sobre a mesma temática. Esta sessão foi-me pedida pela supervisora local: “Pedi-me ainda para realizar uma atividade relativa aos métodos de estudo (...)” (Nota de Terreno, 31 de outubro). Em conversa com a minha orientadora chegamos à conclusão de que o melhor seria realizar dinâmicas de grupo, adequando à temática:

¹² O processo de leitura flutuante permite “(...) estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011:122).

“Disse à orientadora que tinha de elaborar a proposta para a sessão dos métodos de estudo, uma vez que me tinham pedido isso. Expliquei que tinha conversado com o R acerca da sessão e ele disse-me que não convinha fazer algo muito estruturado nem expositivo porque não funciona com os/as jovens, mas disse que eu podia fazer um powerpoint com alguns tópicos, para eles/as se poderem guiar. A orientadora disse que achava o powerpoint demasiado estruturado e disse para procurar na biblioteca referências bibliográficas sobre dinâmicas de grupo (...) e tentar adaptar à temática” (Nota de Terreno, 13 de novembro).

Após enviar a proposta (Apêndice IX) à supervisora local, conversámos sobre a mesma:

“A supervisora disse-me que queria falar comigo sobre a proposta da sessão dos métodos de estudo, que já tinha visto e que concordava, mas que a mesma contava muito com a participação dos/as jovens e que tinha receio que se eles/as não participassem não desse em nada e que seria necessário ter algo preparado nesse caso (algo mais estruturado/expositivo) e também que considerava que não seria fácil mantê-los/as sentados/as e sossegados/as (...)” (Nota de Terreno, 3 de dezembro);

“Nesta tarde conversei com a supervisora sobre a sessão dos métodos de estudo (ainda não tínhamos conseguido falar sobre a mesma) – e disse-lhe que tinha pensando sobre o que ela tinha dito e que andava a pesquisar atividades que pudesse adaptar para fazer com os/as jovens. Tinha visto algumas em que eles/as tinham que tomar alguma posição e, de acordo com essa posição, tinham de se posicionar na sala, podendo ter uns cartazes a dizer, por exemplo “Concordo” vs. “Não concordo” e, depois de estarem no local, explicarem o seu posicionamento. A supervisora concordou e eu fiquei de fazer as devidas alterações na proposta e depois enviar. Falámos ainda do facto de fazer mais sentido a sessão se realizar no início do 2º período, quando os/as jovens recomeçarem as aulas” (Nota de Terreno, 10 de dezembro).

Esta sessão visou a dinamização de duas atividades com os/as jovens, uma na lógica de quebra-gelo, mas já direcionada para a temática da escola e outra diretamente relacionada com o tema métodos de estudo. O objetivo foi que estas atividades se pautassem por um momento mais lúdico, em que os/as jovens pudessem refletir sobre estes assuntos, nomeadamente a partir da discussão em grande grupo e da partilha de opiniões.

A sessão teve a função de diagnóstico, uma vez que foi dinamizada antes do programa de métodos de estudo, permitindo-me assim tirar algumas reflexões/conclusões para pensar as temáticas/dinâmicas para as sessões do programa:

“A maioria dos/as jovens não costuma planear o tempo de estudo – à medida que surge algo para fazerem, fazem. Alguns/mas jovens preparam o material antes de começar o estudo. O estudo para os testes varia – às vezes estudam com antecedência, outras na véspera. Não é habitual conversarem com os pais sobre a escola, a não ser para mostrar testes e/ou recados. Alguns/mas jovens leem os textos de início a fim, outros leem “na diagonal”; a maioria dos/as jovens não sublinha os textos, só uma jovem disse que sublinhava mas que era só para ficar mais colorido, ou seja, não o faz com nenhum objetivo de estudo; ninguém faz esquemas da matéria ou resumos e apenas respondem aos objetivos quando são os/as professores/as a dar (...)” (Nota de Terreno, 4 de janeiro).

Assim, será importante trabalhar questões como o planeamento do tempo de estudo, a organização do local e material, técnicas e dicas para leitura de textos, sublinhar, fazer esquemas, resumos, etc.

4.2.2.3 . Programa “*Métodos de Estudo - A Iniciativa do Estudo*”

A dinamização de um programa sobre métodos de estudo – Programa “*Métodos de Estudo – A Iniciativa do Estudo*” (Apêndice X) surgiu através da minha iniciativa e da necessidade da instituição em trabalhar métodos de estudo com crianças/jovens:

“Falámos ainda sobre a utilização do espaço do apoio ao estudo neste período de férias letivas e chegamos à conclusão que não faz muito sentido, uma vez que os/as jovens não vão ter trabalhos de casa e testes... Na sequência da conversa, eu sugeri à supervisora trabalhar com os/as jovens, a nível individual, métodos de estudo. Reconheci que vou fazendo isso pontualmente, mas queria dinamizar algo mais estruturado com eles/as; ela concordou” (Nota de Terreno, 10 de dezembro).

Por considerar que algumas das dificuldades dos/as jovens no tempo de apoio ao estudo deviam-se ao facto de não possuírem ritmo e métodos de estudo, surgiu a pertinência de trabalhar métodos de estudo que lhes possam ser úteis no presente e futuro escolares. A ideia foi fazê-lo através da dinamização de sessões organizadas em função de duas grandes temáticas: desenvolvimento de competências de organização e autorregulação dos/as jovens face ao estudo e abordagem e tratamento da informação escrita.

O objetivo geral destas sessões foi promover o desenvolvimento de competências de estudo, visando favorecer a aprendizagem e o sucesso escolar. Os objetivos específicos foram:

- Promover o desenvolvimento de competências que permitam aos/às jovens ter sucesso na vida escolar (competências de estudo);
- Promover o desenvolvimento de competências de organização pessoal, de planeamento e de gestão do tempo;
- Explorar os significados atribuídos à escola (expectativas e perspetivas de futuro);
- Reforçar a motivação e a participação dos/as jovens nas atividades escolares;
- Favorecer a tomada de consciência da existência de diversas estratégias promotoras de sucesso escolar;
- Explorar os sentimentos e sensações sentidas nos momentos de avaliação;

- Promover a atitude de aprendizagem contínua e de valorização da aprendizagem enquanto meio para atingir um determinado objetivo profissional (perspetiva temporal de futuro).

Os instrumentos de avaliação das sessões foram o diário de bordo, as fichas de avaliação e folhas onde, no final de cada sessão, os/as jovens escreveram aquilo que aprenderam na sessão, funcionando como dicas sobre cada temática tratada, para expor na sala de apoio ao estudo do CIJ. O diário de bordo serviu como o arquivo dos produtos das atividades realizadas e teve a função de permitir a construção de uma perspetiva do trabalho realizado; as fichas de avaliação foram utilizadas no final de cada sessão e constituíram um instrumento de regulação/avaliação das atividades, no sentido de permitir a auscultação dos/as jovens sobre as sessões, para poder proceder a alterações se verificasse necessário.

No total foram dinamizadas cinco sessões (Apêndice XI) com as seguintes temáticas:
Sessão 1: Planificação/Gestão do Tempo de Estudo; Condições do Local de Estudo;
Sessão 2: Dicas para ler um texto: como abordar um texto; Como sublinhar;
Sessão 3: Como fazer esquemas da matéria; Como parafrasear;
Sessão 4: Como resumir um texto; Como tirar apontamentos;
Sessão 5: Dicas para preparação e realização de testes.

Foram elaborados documentos (Apêndice XII) para apoiar a dinamização das sessões, que foram adaptados de livros acerca da temática¹³.

A lógica de dinamização das sessões foi, primordialmente, o *brainstorming*/“chuva de ideias”, com o propósito de promover a participação dos/as jovens, para que falassem sobre os temas, estimulando assim a participação e partilha de opiniões. Esta técnica “(...) permite estimular a produção de ideias (...)” (Trindade, 2011:80) sobre determinado tema, pretendendo proporcionar, assim, um ponto de partida para a reflexão e discussão conjunta. Foram também utilizados instrumentos como questionários e jogos para promover a diversidade de atividades/dinâmicas nas sessões (cf. Apêndices XII e XV).

De referir que o grupo de trabalho não foi fixo uma vez que, como o CIJ é um espaço de frequência livre, os/as jovens que aparecem variam. Contudo, foi meu intuito alertá-los/as para a importância dos métodos de estudo, procurando responsabilizar e motivar os/as

¹³ Livros consultados para a adaptação de materiais:

- Carrilho, Fernanda (2005). *Métodos e técnicas de estudo*. Lisboa: Editorial Presença;
- Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

jovens para a participação nas mesmas (tentando, assim, criar um grupo de trabalho mais “fixo”). Foi realizado um registo das presenças (Apêndice XIII) com o objetivo de verificar o grau de adesão, idades dos/as jovens e anos de escolaridade. Pude averiguar que em relação à presença dos/as jovens esta foi positiva, uma vez que tive, em média, sete jovens por sessão:

“(…) tive sempre cinco ou mais jovens nas sessões. Considero um resultado positivo, na medida em que o CIJ é um espaço de frequência livre e, os/as jovens, foram voluntariamente para as sessões. Também considero positivo porque, por vezes, na sala de apoio tinha apenas dois/três jovens durante toda a tarde (das 15h às 19h). Foi também muito bom e gratificante verificar que a CS e a RS vieram duas tardes somente para as sessões, demonstrando assim o seu interesse e responsabilidade” (Nota de Terreno, 14 de fevereiro).

Relativamente às idades, estas variaram entre os 11 e os 18 anos, o que demonstra a diversidade de jovens que frequentam o espaço e que se interessaram pelo programa.

Ao longo da dinamização das sessões procurei auscultar os/as jovens para compreender a pertinência do mesmo e se estavam a gostar, a achar útil, etc., na medida em que considerei que os dados das fichas de avaliação não eram suficientes para perceber a pertinência/adequabilidade do programa, porque os/as jovens eram muito sucintos/as nas suas respostas:

“Algo que considero importante tem a ver com a avaliação das sessões. Além de ir passar as fichas de avaliação, que fazem parte dos documentos estruturantes do programa, penso ser necessário ir auscultando os/as jovens que participem das sessões, no sentido de perceber a opinião deles/as sobre as mesmas (se estão a gostar, se não gostam de quê, sugestões, etc.). Também é essencial promover uma auto-avaliação das sessões, com o propósito de refletir sobre as mesmas: a forma de dinamização, a forma como decorreram, as reações dos/as jovens, etc. e também, através desta autoavaliação poder, se necessário, promover alterações e melhorias no programa” (Nota de Terreno, 24 de janeiro);

“Aproveitei e falei com a VP e RP sobre as sessões de métodos de estudo. Procurei perceber se têm gostado e se acham úteis para o seu presente/futuro escolar e, ainda, se tinham sugestões para as próximas sessões. Considero importante ter estas conversas “informais” com os/as jovens pois, a partir das respostas que estava a obter nas fichas de avaliação não conseguiria perceber determinadas aspetos, uma vez que os/as jovens não escrevem muito e são curtos/as e sucintos/as nas suas respostas. Ao ter-me apercebido disto considerei essencial e fundamental, para uma boa pertinência e adequação do programa, ir falando com os/as jovens” (Nota de Terreno, 29 de janeiro).

No final da dinamização do programa passei um questionário (Apêndice XIV) a alguns/mas jovens para perceber a sua opinião sobre o meu trabalho com eles/as no âmbito do apoio ao estudo - “À medida que estive com os/as jovens pedi-lhes que respondessem ao questionário que tinha preparado; os/as jovens que estiveram no CIJ nesta tarde e que

podiam responder [foram os/as que] estiveram comigo na orientação ao estudo e no programa de métodos de estudo (...)” (Nota de Terreno, 7 de março).

4.2.3. Monitorização e Avaliação das Atividades

A monitorização e avaliação do meu percurso de estágio e, consequentemente, das atividades decorre do acompanhamento das mesmas, através de descrição e reflexão nas notas de terreno. A monitorização teve como objetivo melhorar as práticas e controlar o processo, sendo também uma forma de avaliar o processo. A avaliação formativa (Monteiro, 2000) consiste precisamente no acompanhamento e monitorização permanente das estratégias e das atividades realizadas e deve assumir um carácter descritivo, qualitativo, sistemático e contínuo, podendo determinar a adoção de medidas de ajustamento ou correção de estratégias (Azevedo, 2011). Desta forma, a monitorização permite controlar e acompanhar o processo de intervenção, num processo contínuo de acompanhamento, permitindo a mudança e melhoria do mesmo. A avaliação “(...) sem prejuízo de assumir também um carácter terminal, percorre todo o desenvolvimento do projecto, permitindo o contínuo apuramento de êxitos ou de desvios que ditam, ou não, o realinhamento dos objectivos, das estratégias e dos processos” (Carvalho e Baptista, 2004:65).

Conforme referem os autores Capul e Lemay (2003a:106) a função avaliativa “(...) ultrapassa em muito o aspecto relacional pois abrange igualmente a capacidade de compreender a dinâmica de um grupo, o lugar e os objectivos das actividades segundo as necessidades, as forças e os limites de cada sujeito (...), a compreensão do procedimento institucional em que se encontram os intervenientes”, o que se verificou, por exemplo, quando me apercebi, com a estadia no contexto de estágio, da necessidade de trabalhar competências pessoais e sociais dos/as jovens, por ter assistido a comportamentos menos adequados por parte deles/as e, ainda, da necessidade de trabalhar os métodos de estudo, pelo facto de notar uma lacuna a este nível.

4.2.4. A Diversidade de Funções/Papéis e a Necessidade de Flexibilidade

É possível afirmar que, no contexto de estágio, foram diversas as funções que me foram atribuídas enquanto profissional de Ciências da Educação (apoio ao estudo, investigação sobre o emprego/desemprego jovem, sessão de pais, animação sociocultural, orientação psicossocial, etc.). Esta última atividade era mais dirigida, pelo seu objetivo (cf. Capítulo IV, parte 4.2.1.2.3.), para alguém com formação em Psicologia (sendo que existia uma

psicóloga no CIJ), mas eu acabei por cumprir estas funções, por sugestão da própria supervisora local e pelo desenrolar do processo de estágio.

No CIJ não fiz resolução de conflitos, no sentido técnico do termo, mas procurei trabalhar com os/as jovens as relações e comportamentos/attitudes. Não raras vezes foi necessário falar com eles/as sobre a forma como falam uns/umas com os/as outros/as, como se tratam, tentando alertá-los/as para a forma como se devem comportar, ou melhor, para a forma como não se devem comportar, por referência a regras do CIJ e regras de convivência sã entre as pessoas, daí que a minha intervenção se tenha centrado sobre o processo de comunicação e relação:

“Com o decorrer da tarde apercebi-me de que a CA é mal comportada e tive de a chamar diversas vezes a atenção, pela linguagem e pelos comportamentos que teve, tentando que ela percebesse que estar sempre a chamar nomes e a dar cachaços aos/às colegas não é a forma correta de os/as tratar” (Nota de Terreno, 7 de novembro);

“Foi um dia complicado, com muito movimento, com muitos/as jovens novos/as a aparecerem no CIJ, mas que destabilizaram a sala de apoio – foi preciso chamá-los/as constantemente a atenção devido à linguagem, ao facto de estarem a falar muito alto e a fazer desenhos impróprios” (Nota de Terreno, 6 de dezembro);

“(…) apesar de o CIJ ser um espaço de acesso livre, têm de respeitar determinadas regras, o que não aconteceu: correr no CIJ, dizer asneiras, brincar com o material e atirá-lo para o chão” (Nota de Terreno, 18 de dezembro).

Um dos pontos essenciais na minha intervenção, e do qual me fui apercebendo com a estadia no local, é a necessidade de flexibilidade e de gerir/lidar com os imprevistos. Um exemplo muito claro disto, foi o facto de, na maioria dos dias ter muitos/as jovens no espaço e ter sido complicado e desafiante controlar tudo e dividir-me entre as diversas tarefas que eles/as tinham para fazer (por vezes estavam na sala jovens que frequentavam desde o 4º ao 9º ano de escolaridade) e, em outras alturas, não aparecia nenhum/a jovem para o apoio.

Concluo, assim, que os contextos têm um grau de imprevisibilidade, que está subjacente aos constrangimentos inerentes ao terreno. Penso que não existem formas ideais nem “receitas” para lidar com os constrangimentos, a não ser a própria prática e o agir consoante o que considerarmos melhor e mais acertado e, para tal é necessário ancorar a ação numa base epistemológica sólida. No terreno, e na sua rotina imprevisível, podemos ter de agir no imediato, sem ter muito tempo para refletir/pensar sobre essa ação, implicando assim que estejamos conscientes de quais são os nossos valores e ideias. Como refere d’Espiney (2004:68), “[a] riqueza, a criatividade das soluções que a intervenção

impõe está precisamente na capacidade de potenciar o que surge e não se espera, transformando-o em fonte de soluções”:

“Em alguns dias chegam a frequentar o CIJ cerca de 20/30 jovens: este elevado número dificulta a intervenção e potencia a ocorrência de conflitos entre os/as jovens e de comportamentos menos adequados. Assim, o maior desafio no CIJ, até então, foi a capacidade de flexibilidade, pelo facto de, por vezes, termos um elevado número de jovens no espaço – o que gera alguma confusão no espaço e dificulta o trabalho dos/as técnicos/as, uma vez que temos de estar mais atentos/as à gestão do espaço do que às atividades programadas – e, noutros dias termos poucos/as jovens, sendo necessário adaptarmo-nos diariamente” (Nota de Terreno, 21 de novembro);

“Como notei que eles/as estavam a ficar cansados/as de escrever, optei por no segundo questionário ir abordando algumas questões com eles/as, para analisarmos as respostas em conjunto e, ao mesmo tempo, irmos trabalhando dicas sobre a planificação/gestão do tempo de estudo. Procurei, assim, flexibilizar e adaptar as atividades da sessão, consoante as necessidades. (...) Foi-me possível confirmar, uma vez mais, a necessidade de flexibilidade e de arranjar formas de os/as jovens participarem, porque nem sempre é simples fazer com que participem e, uma vez que não é o propósito que eles/as sejam “obrigados/as” a participar, temos de os/as motivar a participar” (Nota de Terreno, 24 de janeiro);

“Já calculava que não iria ter o mesmo grupo da outra sessão mas, ao mesmo tempo, isso era um desafio, porque em cada sessão tinha de adaptar-me aos/as diferentes jovens (e idades)” (Nota de Terreno, 29 de janeiro).

O trabalho do/a mediador/a passa por promover mudanças e ser um/a facilitador/a das dinâmicas e atividades, devendo mobilizar pessoas e instituições para a ação comunitária, podendo “(...) considerar-se um educador, visto que pretende provocar uma mudança de atitudes, da passividade à actividade” (Larrazábai, 2004:125). Assim, é importante a postura de disponibilidade e escuta, uma vez que temos um contacto privilegiado com as pessoas no terreno.

Como passava grande parte do tempo de estágio no apoio ao estudo senti a necessidade de afastar-me desse registo, o que se deveu ao facto de alguns/mas jovens passarem muito tempo no CIJ, mas “fora” da lógica de orientação ao estudo, e também para me relacionar com os jovens da ÁGIL e técnicos do CIJ, por isso, adaptei-me ao contexto, aos/as jovens e às minhas ambições (poderia não ter sentido esta necessidade de me envolver noutras dinâmicas). Daqui decorre o meu envolvimento nas saídas lúdico-pedagógicas, espaço CID, ping-pong e animação sociocultural.

As saídas lúdico-pedagógicas permitiram estar com os/as jovens fora do CIJ (e fora da sua zona de conforto – zona de residência: Lordelo do Ouro) e pude atuar como técnica, onde tive de coordenar os/as jovens, fazer a contagem para saber se estavam todos/as, manter o silêncio, entre outras atividades.

Relativamente ao espaço CID, o meu contacto com os/as jovens não foi provocado por mim, mas sim por solicitações deles/as (por exemplo quando me pediram ajuda para criar conta de e-mail, quando me pediam para estar à beira deles/as a ver um jogo, etc.), porque entendi que eles/as estavam a ver coisas pessoais (e-mail, redes sociais) ou a jogar e, por isso, também precisavam de estar sem interferência dos/as técnicos/as.

O ping-pong permitiu-me estabelecer algum contacto e empatia com técnicos do CIJ e jovens, quer fosse apenas a assistir, quer fosse a jogar:

“Entrei e o R perguntou se eu sabia jogar ping-pong. Disse que já não jogava há muito tempo. Ele disse que não tinha problema, que me ensinava. Estivemos a jogar até chegar algum/a jovem” (Nota de Terreno, 2 de novembro);

“Ao fim da tarde estive a jogar ping pong com os rapazes – foi o R que me veio chamar para jogar. Estavam a jogar a pares pelo que joguei eu e R contra o JZ e o P. Depois, o R saiu e eu joguei com o RF. Pude estar com os jovens num registo e dinâmica diferente. Fiquei contente por me terem chamado quando podiam ter falado a uma das meninas que estava a pintar” (Nota de Terreno, 15 de novembro);

“Mais ao final da tarde estive a assistir a jogos de ping-pong e estive também pelo espaço CID, a conviver com os jovens que estavam pelo CIJ, com membros da ÁGIL (JZ e DA) e com o R” (Nota de Terreno, 8 de fevereiro).

O envolvimento na animação sociocultural surgiu naturalmente, com a estadia no terreno, e permitiu-me integrar mais uma dinâmica do espaço, aprender coisas novas e contactar com os/as jovens e técnicos/as.

Em suma, considerei importante e inevitável estar com os/as jovens numa lógica mais descontruída (da do apoio ao estudo) e considero que, desta forma, eles/as também se aperceberam que estava ali para os/as ajudar com o que fosse preciso e para falar com eles/as, não sendo somente para o apoio ao estudo:

“Estar pelo espaço e, no caso do ping-pong é também uma forma de conhecer outros jovens, porque alguns dos que jogam ping-pong não passam pelo apoio ao estudo (por opção ou porque não estão a estudar). Por isso, considero essencial estar com os/as jovens em diferentes espaços do CIJ, que são também marcados por diferentes lógicas/expectativas. Ou seja, enquanto no espaço do apoio ao estudo é esperado que façam as tarefas escolares, nos outros espaços eles/as estão mais à vontade (dentro de determinadas regras)” (Nota de Terreno, 7 de janeiro).

Capítulo V – Questões Teóricas e Metodológicas Emergentes do Processo de Estágio

“(…) o trabalho de investigação [pode] ser simultaneamente encarado de duas formas substancialmente distintas. Por um lado, ele pode ser encarado essencialmente como um trabalho crítico, isto é, como um trabalho de contestação, de problematização das práticas sociais. Mas, por outro lado, ele pode ser definido como um trabalho de investigação na sua forma positiva, isto é, como um trabalho que pretende enumerar verdades que se admite poderem constituir instrumentos de desenvolvimento e de progresso” (Berger, 2009:176).

Neste capítulo, importa problematizar as questões que foram surgindo e tornando-se pertinentes com o desenvolvimento do estágio. De acordo com a ideia de que o trabalho de intervenção/investigação em Ciências Sociais e, mais especificamente em Ciências da Educação, tende a ser um trabalho de reelaboração e reinterpretação dos fenómenos que experienciamos (Berger, 2009), o propósito é discutir, refletir e problematizar teoricamente o processo de estágio vivenciado.

5.1. Os Bairros Sociais e o Fenómeno do Emprego/Desemprego como Mecanismo de Inclusão/Exclusão

Os autores Correia e Caramelo (2003:175) referem que o local suburbano é o “(...) espaço onde se concentram um conjunto de problemas sociais que estão na origem da multiplicação de comportamentos de risco e de violência (...)”. Tal como já foi referido, o local onde decorreu o estágio foi o CIJ, localizado num dos bairros da freguesia de Lordelo do Ouro. Relativamente aos problemas sociais que marcam o contexto, podemos referir o fenómeno da droga; os/as jovens falam disto e, devido à proximidade do CIJ com uma fábrica abandonada onde costumam estar “ressacas e toxicodependentes” (termos utilizados pelos/as jovens) é-me possível aperceber que esse é um fenómeno presente. Desde as primeiras idas ao terreno que houve uma atenção, por parte dos/as técnicos/as da ADILO, em falar sobre os bairros, por serem uma marca distintiva desta freguesia (cf. Capítulo I), tendo muitas vezes as conversas se estendido para o fenómeno da droga, conforme se pode verificar pelas notas de terreno abaixo apresentadas:

“(…) fomos dar uma volta para conhecer a freguesia e ver os bairros (...) e fiquei a perceber que é sem dúvida uma freguesia de contrastes, pois vemos moradias e bairros sociais, muitas vezes, lado a lado” (Nota de Terreno, 19 de setembro);

“À medida que íamos atravessando os bairros a supervisora foi identificando-os e disse-me que o mais problemático, de momento, é o da Pasteleira Nova. Referiu que o Pinheiro Torres

é o maior, mas atualmente não é um grande ponto de tráfico de droga, tem alguns consumidores, mas não muitos” (Nota de Terreno, 25 de outubro);

“Ao ir para o CEA passámos pela Pasteleira Nova e, olhando com a atenção, vi que as casas são muito bonitas, tipo moradias. Já me tinham dito que foram construídas a pensar num público idoso, mas que a maioria das pessoas que lá reside é de etnia cigana. Este é, atualmente, o bairro mais problemático de Lordelo do Ouro (...). É também um bairro que se distingue dos restantes (Lordelo, Aleixo, Pasteleira, Condominhas) pela sua construção – não está construído em altura (por torres), como os outros. Fernandes e Agra (1991:38) realçam esta distinção - “Uma diferença importante entre [os bairros novos] e os bairros da zona histórica: a construção em altura (as “torres”) em vez da construção baixa (3-4 pisos (...)), os arruamentos rasgados, largos em vez de quelhas estreitas (...)”” (Nota de Terreno, 18 de dezembro);

“Vi carros parados à entrada do bairro [Pasteleira Nova] e homens a entregar pacotes pelo vidro do carro” (Nota de Terreno, 18 de dezembro).

Socialmente, os bairros sociais são vistos como espaços negativos, violentos, degradados, “à margem” e caracterizados como sendo habitados por pessoas socialmente excluídas ou em situação de desigualdade. Esta realidade pode ser percebida através das palavras de Fernandes e de Agra (1991:37), quando afirmam que

“[os] bairros camarários (...) [na] representação colectiva (atente-se no que os mass media dizem sobre eles ou nos comentários que, aqui e ali, se ouvem a seu respeito) são guetos onde a marginalidade e a violência alastram, “chagas” da cidade, lugares apesar de tudo inevitáveis de habitação económica. Há-os piores e há-os razoáveis, também se diz”.

No estudo realizado sobre o emprego/desemprego jovem pedi aos/às jovens que falassem sobre o bairro, para que pudesse apreender as suas representações e significações do local onde vivem, uma vez que considere que a dimensão espacial é uma condicionante importante da valorização/desvalorização de certos grupos (Queiroz e Gros, 2002). Através dos discursos dos/as jovens verifiquei que as opiniões sobre o bairro são maioritariamente positivas, apesar de lhe reconhecerem alguns “problemas”, de que é exemplo a droga:

“Já estive pior. Em todos os bairros há conflitos, só que ali, há cerca de 5/6 anos atrás, aquilo ali era o fim do mundo. Cada ponta de um bloco era um gajo a vender (...). As coisas foram acalmando (...) já teve pior, conflitos há em todos os bairros (...)” (E3);

“É assim, o tráfico é visível, eles têm aquele sítio específico, aquela horinha estão ali (...). É um bocado à descarada” (E6);

“No início a adaptação não foi muito boa porque não gostava do sítio, os problemas que tem, a droga e etc. Agora já estou mais habituada, já saio à rua à noite sem problema nenhum, de início tinha medo (...). O bairro em si é muito sossegado, tirando os problemas da droga. A droga ali é ao olhar de toda a gente. Se bem que vai lá a polícia para aí 5 ou 6 vezes por dia mas isso não adianta nada” (E8);

“A droga vê-se muito mas eles não se metem com ninguém, nem são malcriados nem nada, e têm respeito, se for a passar crianças...” (E9);

“Principalmente o CR demonstrou que gosta do bairro em que vive, mas não gosta que os irmãos mais novos estejam sujeitos a ver situações relacionadas com a droga” (Nota de Terreno, 3 de janeiro).

Os/As jovens reconhecem a presença da droga e dos movimentos a ela associados mas, quase que agem como se fosse “natural” ou “normal” isto acontecer e manifestam um sentimento de pertença ao bairro em que vivem, apesar de, por vezes, associarem alguma insatisfação à imagem estigmatizante que outras pessoas têm do bairro, como centros de droga, marginalidade e economias paralelas – “Os de fora vêem as populações dos bairros sociais como excluídos; (...) mas, eles não se sentem excluídos e vivem seus modos de vida de certa forma noutro mundo, numa outra dinâmica interna ao próprio bairro, que os de “fora” com dificuldade compreendem” (Araújo, 2004:39). Os discursos abaixo apresentados pretendem exemplificar a representação que os/as jovens têm do local onde vivem:

“Eu nunca tive ali problemas nenhuns, as pessoas são sociáveis, quando a gente precisa da ajuda de um vizinho (...) estão sempre dispostos (...). As pessoas dão-se todas bem” (E1);

“É um bairro... para as pessoas que vivem lá é especial (...). Podem dizer que há tudo (...) sempre gostei do bairro, não tenho nada a dizer em termos de haver aquilo que sabemos que há, é um bairro fixe. (...) quem morou lá 16 anos sente sempre aquela cena de quando erámos miúdos passamos sempre lá o nosso tempo, fizemos tudo dentro do bairro. (...) vivemos mesmo naquele sítio” (E4);

“Eu quando andava na escola (...) tinha uma turma que era pessoas, vá, com possibilidades, não eram de bairros sociais, e quando eu disse que era do bairro, um chegou mesmo a vir ter comigo e dizer “Onde é que se vende droga no teu bairro?” e eu respondi “Sei lá onde é que se vende droga, só por eu morar lá não quer dizer que saiba essas coisas”. (...) eles tinham essa associação, esperavam uma coisa de mim e eu era das melhores alunas na turma e causou um bocado de revolta em certas pessoas porque eles não estavam a contar. Normalmente pensam que uma pessoa de um bairro social é fraca em termos de escolaridade e notava-se muito isso (...)” (E6);

“O JO demonstrou que problemas desse género pode haver em qualquer sítio, mas ali associam logo, por ser um bairro” (Nota de Terreno, 3 de janeiro).

Na sua maioria, os/as jovens (tanto os/as jovens do CIJ, como os/as que foram entrevistados/as) não dão a entender que se sintam excluídos/as por residir no bairro, mas referem que as outras pessoas (isto é, pessoas que não moram em bairros sociais) podem olhar para o facto de eles/as serem de um bairro como uma característica negativa e como um fator discriminatório, uma vez que os bairros sociais são comumente caracterizados “(...) como espaços que carregariam uma espécie de determinismo social conduzindo a comportamentos problemáticos e a uma vida colectiva marcada por tensões e dificuldades (...)” (Fernandes, 2002:70). A nível escolar, os/as jovens sentem alguma desmotivação e

não acreditam neles/as próprios/as, uma vez que referem que não são capazes de mais ou melhor e que os/as professores/as lhes dizem que não vale a pena apostar neles/as porque já têm demasiadas negativas:

“Alguns/mas jovens demonstram que não acreditam neles/as próprios/as, porque também sentem que outras pessoas não o fazem, por exemplo, os/as professores/as, que muitas vezes não os/as motivam e até referem que já não há muito a fazer, que têm muitas negativas e que será difícil subir, etc. Este tipo de discurso por parte de professores/as, provoca um sentimento de desacreditação nos/as jovens que sentem que por mais que se esforcem não conseguem atingir a positiva, ou resultados bons” (Nota de Terreno, 15 de novembro).

Por isso, o meu trabalho foi também no sentido de os/as fazer acreditar que com esforço, motivação e vontade podem conseguir atingir os seus objetivos.

Através do estudo com jovens do bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres foi possível perceber que para estes/as jovens, o bairro comporta tanto dimensões negativas como positivas e, como tal, parece indiciar que qualquer espaço (seja ele um condomínio privado ou bairro social) pode gerar dinâmicas de diferenciação socioespacial, na medida em que consolida e promove a heterogeneidade dos espaços e grupos (Fernandes, 2002).

Quando questionados/as se consideravam existir diferenças no acesso ao emprego e à formação profissional por ser morador/a de bairro, quase todos/as os/as jovens referiram existir diferenças e alguns/mas até referem que, em situações de emprego, não dizem que moram no Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres, mas sim na rua com o mesmo nome, com o objetivo de a entidade empregadora não perceber que são de um bairro social:

“(...) porque se a gente não disser bairro, se disser Rua Dr. Nuno Pinheiro Torres algumas pessoas não vão distinguir que é um bairro por isso acho que não é por aí” (E1);

“Há muita gente que olha de lado mas hoje em dia acho que já não somos tão discriminados como éramos se calhar há uns tempos atrás por ser de bairro, pela maneira de falar e tudo mais, penso que depende também do tipo de trabalho, digo eu, e do sítio para onde iremos trabalhar, mas há certas diferenças” (E2).

Apesar de a maioria considerar que existem diferenças, três jovens consideram que não existem e dizem: “(...) acho que essa ideia já passou um bocadinho à história. Antigamente era pior” (E7); “Nem todas as pessoas são iguais” (E10).

Relativamente à situação de desemprego, os/as jovens entrevistados/as mencionaram o sentido de comodismo que há entre alguns/mas jovens do bairro e as dificuldades que todos/as os/as jovens têm hoje em dia para arranjar um emprego e, consequentemente, a necessidade de aceitar a primeira oportunidade que surja:

“No bairro há (...) muitas pessoas desempregadas. Algumas também não querem trabalhar, a verdade seja dita, porque é mesmo assim, quando nos aparece qualquer coisa, uma vizinha

que precisa que a gente limpe as escadas e nos dá algum, é sempre uma ajuda, quanto menos não seja 5€. Eu aproveito tudo. (...) mas há pessoas que não pensam assim e não querem ir. Têm aquilo que o estado dá, que é a ajuda e não querem saber, mas há muitos jovens ali desempregados” (E1);

“(...) eu acho que as pessoas já se acostumam. (...) passam ali o dia, mal ou bem, sei lá, vão vivendo o dia a dia (...) abandonam a escola e vão andando por ali” (E2);

“Os jovens ali do bairro (...) muitos deles não procuram trabalhar. Acostumaram-se ao RSI e às coisas ilegais e vão-se safando para comer, é normal, eles têm que sobreviver e nasceram ali, cresceram a ver aquilo, o meio de sobrevivência é aquilo. Os jovens sem ser do bairro, vêm a situação má, devem ver como eu, com alguma angústia, porque têm medo de não arranjar trabalho” (E8);

“Vejo alguns que agora estão a tirar os cursos para ver se facilita mais os empregos. Mas há outros que já não se interessam por isso, metem-se logo na droga. Há pessoas que eram da minha escola, tinham 15/16 anos, quiseram sair da escola para ir vender droga” (E10).

Através dos discursos acima apresentados, posso concluir que alguns/mas dos/as jovens entrevistados/as têm uma representação negativa dos/as outros/as moradores/as de bairro (eu vs. eles/as), afastando-se dessa representação. É também possível compreender que, na opinião dos/as jovens entrevistados/as, aliada à situação de desemprego jovem poderá estar o envolvimento em atividades ilícitas:

“A vida está lixada para todos. E na minha opinião cada vez mais os jovens estão-se a meter nisso. Vêm que não conseguem meter comida na mesa, sustentar os filhos, muitas pessoas metem-se [na droga] por causa disso” (E3);

“(...) por exemplo, os trabalhos, as pessoas exigem um certo grau de profissionalismo que os jovens atualmente não têm. Os jovens em geral não têm. E o que acontece principalmente no bairro é que é assim, como lhes é exigido isso, depois vêm com as propostas da droga e para eles é dinheiro fácil” (E6);

“[Em relação ao envolvimento dos jovens] se não for a vender diretamente é em vigias ou a guardar a droga de outras pessoas” (E6);

“Eu acho que eles aqui (...) também entram por outros meios, normalmente como é vida fácil, é dinheiro fácil, para eles se calhar não querem nem saber. Tenho amigos meus, lá está, que andam nesses meios e logo que tenham dinheiro... Mas não é isso que quero para mim. Eu quero mesmo ter a minha independência, o meu dinheiro, e não quero cá essas coisas. Tenho conversas com eles às vezes, porque é o que eu digo, hoje têm 500€, um exemplo, amanhã se forem presos não têm nenhum. E o dinheiro não compra a liberdade. E correm sempre riscos...” (E9).

Os dados recolhidos mostram que são cada vez mais os/as jovens que se envolvem em atividades ilícitas, pois a falta de emprego e de oportunidades, e quem sabe, de procura, faz com que se envolvam em estratégias ilícitas, conforme refere Pais (2001:7): “[a] precariedade de emprego entre os jovens, expressão das dificuldades que têm em se integrarem no mercado de trabalho, leva muitos deles a deitarem mão de estratégias cuja singularidade abala os modos tradicionais de entrada na vida activa”.

É de realçar que o emprego tem um papel central na nossa sociedade pois, a par da família e da escola, é um dos principais contextos de aprendizagem social e uma dimensão fundamental dos processos de transição juvenil para a vida adulta (Alves, 1998; Guerreiro e Pegado, 2006; Silva e Machado, 2010), na medida em que permite assegurar alguma estabilidade financeira e económica e o estabelecimento de relações (socioprofissionais) e, por isso, constitui-se um lugar privilegiado de construção das identidades sociais e profissionais. Contudo, os/as jovens são quem mais sofre com o desemprego – “[nos] dados sobre desemprego salienta-se o facto de, no espaço europeu, os jovens serem nitidamente mais atingidos pelo mesmo” (Guerreiro e Pegado, 2006:44), pois a inserção no mercado de trabalho é cada vez mais difícil e morosa, na medida em que a entrada dos/as jovens no mercado de trabalho depende de condicionamentos estruturais (Sousa, 2012) e constrangimentos económicos, sociais e culturais (Parente, Ramos, Marcos, Cruz e Neto, 2011). É necessário apostar na inserção e inclusão profissional dos/as jovens, uma vez que a entrada no mercado de trabalho é uma condição indispensável para evitar que se vejam envolvidos em processos de exclusão social (Alves, 2008).

Então, é perceptível que a dimensão do trabalho é estruturante dos processos de inclusão/exclusão. No caso dos/as jovens entrevistados/as verifica-se uma tripla situação de exclusão (que é quase como um processo cíclico): são jovens, moradores/as em bairros sociais e desempregados/as. De acordo com Stoer e Magalhães (2005) o trabalho é um dos lugares da exclusão social. Tal como os autores referem, “[ser] incluído neste processo significa ser incorporado no processo de trabalho e numa relação salarial. O exercício da própria cidadania tornou-se dependente do facto de se ter um trabalho e ser excluído significou, em larga medida, não ter lugar no processo de trabalho” (ibidem:83), por isso, os/as jovens entrevistados/as, encontram-se excluídos/as deste domínio por não terem trabalho (exceção de uma jovem), ao que acresce a situação de serem jovens (conforme acima referi, são quem mais sofre com a situação de desemprego) e de morarem num bairro social (o que pode constituir um fator discriminatório).

Com a estadia no terreno e realização de entrevistas a jovens apercebi-me que eles/as não lidam da mesma forma com os constrangimentos/obstáculos que lhes surgem, sendo “(...) necessário reconhecer o modo como os mecanismos de exclusão operam e como as oportunidades são estruturadas, explorando-se a relação entre constrangimentos estruturais e escolhas individuais” (Silva, 2011:39), isto é, a estrutura pode condicionar mas os sujeitos são também autores e atores da sua própria vida e, ao construir o seu percurso, podem modificar a forma como a exclusão atua. Exemplo disto é o discurso de uma jovem

que, apesar de viver atualmente com dificuldades económicas, tem esperança que tudo vá melhorar e luta para que a sua situação mude: “Eu acho que [as coisas] vão mudar, a gente tem que lutar para isso, não podemos andar também toda a vida nisto, não é? A gente tem que lutar por isso” (E1).

Apesar de os/as jovens não mencionarem, explicitamente, os termos inclusão e exclusão, estes estão presentes. Considero que são áreas de convergência temática, uma vez que recaem sobre eles uma multiplicidade de sentidos e não são observáveis (Fernandes e Carvalho, 2000); partilho também a opinião de que são inseparáveis um do outro (Stoer e Magalhães, 2005), porque a inclusão pressupõe um cenário oposto, de exclusão, e vice-versa. De certa forma, as pessoas podem estar incluídas em determinados domínios/contextos e excluídas de outros. Por inclusão entendo o processo pelo qual o indivíduo é aceite na sociedade com todas as suas idiossincrasias e particularidades culturais. Por outro lado, por exclusão compreendo o processo decrescente, em que a pessoa passa por variadas ruturas na sua relação com a sociedade – a título de exemplo, o fenómeno do desemprego, que é uma etapa possível do processo de exclusão.

No caso do estudo com jovens do bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres, verificam-se diversas situações: cinco jovens estão a estudar, três encontram-se desempregados/as, uma está na situação de “não empregada”¹⁴ e apenas uma jovem está a trabalhar. Podemos, então, realçar o facto de alguns/mas jovens estarem incluídos/as no mercado de trabalho, enquanto outros/as estão excluídos/as deste domínio mas, por exemplo, incluídos/as no sistema de ensino (enquanto que outros/as estão excluídos/as deste sistema). A diversidade de situações que atravessam a realidade destes/as jovens é também compreendida quando olhámos para a multiplicidade de situações socioeconómicas que pautam as vidas destes/as mesmos/as jovens e dos seus agregados familiares, na medida em que os meios com que sobrevivem são variados e vão desde o RSI (cinco agregados), salário (três), reforma (dois), fundo de desemprego (um), pensão por doença (um), bolsa de estudos (um) e ajuda de familiares (um). Também aqui podemos verificar que há a inclusão/exclusão de mecanismos do domínio económico (mercado de trabalho, segurança social, etc.).

¹⁴ O conceito de “não-emprego/não-empregado/a” consiste em considerar os/as jovens que estão excluídos/as do sistema de educação e do mercado de trabalho (Pais, 2001; Alves, 2008). Por sua vez, o conceito de “desemprego” refere-se à população que não tem emprego. Enquanto a taxa de “não-emprego” é calculada através do quociente dos/as jovens excluídos/as do sistema de educação e do mercado de trabalho em relação à faixa da população que não é estudante nem reformada; a taxa de “desemprego” é dada pelo quociente da população desempregada em relação à população ativa.

Em relação aos/às jovens que frequentam o CIJ, e também aos/às entrevistados/as, todos/as estão incluídos/as em diversos grupos sociais – família, vizinhança, grupo de amigos, redes sociais, e outros grupos (alusivos a atividades lúdico-desportivas), tais como, futebol, dança, patinagem, etc., por isso, posso afirmar que, a este nível, os/as jovens com quem contactei estão incluídos/as em diversos grupos (porém, estão excluídos/as de outros – exemplo: estão na equipa de futebol e não na patinagem, não se apresentando este facto como um fator diferenciador, uma vez que parte da escolha pessoal).

Importa ainda realçar o papel da ADILO no apoio à comunidade de Lordelo do Ouro, uma vez que é uma instituição onde a maioria dos/as jovens com quem me relacionei tem contacto – seja através dos pais, pela integração no Protocolo RSI ou no serviço do GASI ou GEL, seja através dos/as próprios/as jovens, pela presença e participação no espaço do CIJ, isto é, integração nos projetos destinados à população mais jovem de Lordelo, promovidos pelo METAS e CCLO. Por isso, a ADILO, com as suas diversas valências e atividades no âmbito da intervenção comunitária, é uma mais-valia nesta freguesia.

5.2. Orientação ao Estudo – A Facilitação de um Processo

Grande parte dos/as jovens que frequentam o CIJ estão integrados no sistema escolar e, por isso, importa pensar sobre o momento que a escola atravessa, na medida em que as fronteiras entre a escola e tudo o que a rodeia são ténues e a escola foi invadida pelos mundos da vida e da sociedade. A par disto, a escola ocupa, cada vez mais, a vida das crianças e jovens num “(...) processo de escolarização cada vez mais intensivo e extensivo” (Correia e Caramelo, 2003:170). Mas é também alvo de solicitações sociais diversas a que não consegue dar resposta “(...) já que se assiste a uma multiplicação dos problemas sociais que ela é suposta resolver, sem que estes problemas se tivessem transformado em problemas escolares” (ibidem).

Sentindo este desfasamento (entre o mundo da vida e o da escola), a escola tenta encontrar formas de responder aos interesses e necessidades dos/as jovens, oferecendo a possibilidade de frequência de atividades lúdicas. Na escola que a maioria dos/as jovens frequenta em Lordelo do Ouro há oferta de atividades como o futebol, dança do ventre, patinagem, ilustração, entre outras. Ou seja, é uma forma de apelar aos interesses dos/as jovens para que se interessem e ganhem motivação pela escola. Neste caso, o que aconteceu foi que a escola e os seus atores educativos aperceberam-se que “(...) as funções clássicas de instrução e socialização não contemplam nem a diversidade e complexidade dos problemas da vida, nem o papel activo dos indivíduos na construção pessoal da

realidade” (Menezes, 1993:309) e, por isso, tentaram colmatar essas lacunas. Contudo, as alterações foram trazidas para dentro da escola mas esta (instituição escolar) permanece igual, isto é, o desfasamento acima mencionado é transferido para dentro dos muros da escola, sem que esta se altere. Por isso, na sala de aula (pelos relatos de técnicos/as e jovens) a lógica em vigor continuar a ser a do paradigma da instrução (Trindade, 2009), na medida em que os/as jovens referem que os/as professores/as só falam dos conteúdos programáticos e se preocupam em seguir o programa, sem haver preocupação em perceber se os/as jovens estão a compreender a matéria e/ou a atribuir significados ao que estão/deveriam estar a aprender.

Considero que o trabalho feito no CIJ, e em especial na sala de apoio, surge numa lógica diferente da anteriormente exposta, e procura ter em conta as interações entre os/as jovens e os saberes/aprendizagens. Se atentarmos na distinção entre informação, conhecimento e saber, podemos verificar que a informação é algo exterior ao sujeito e está sob o domínio da objetividade; que o conhecimento é resultado de uma experiência pessoal e, por isso, é intransmissível e está sob o domínio da subjetividade; e, que o saber está sob o domínio da objetividade mas é uma informação apropriada pelo sujeito (Monteil, 1985 *in* Charlot, 2000). Então, através do acompanhamento que fiz com os/as jovens no CIJ, posso afirmar que muitas vezes os/as jovens adquirem informação e não conhecimento ou saber porque não se apropriam da mesma, tendo sido minha função potenciar esta apropriação, para que esta aconteça e que eles/as percebam a importância de acontecer. Ou seja, não basta procurar ter em conta a interação do/a jovem com o saber, é preciso potenciar esta interação, para que ele/a se aproprie do conhecimento e atribua significado ao mesmo. Contudo, reconheço que não é fácil mudar os hábitos dos/as jovens, que estão habituados/as a que na escola os/as professores/as, por exemplo, lhes digam como fazer as atividades, como sublinhar os textos (o que sublinhar), ou seja, estão habituados/as a que tudo seja determinado pelos/as professores e não por eles/as próprios/as, não tendo assim o hábito de participar e decidir.

Desta forma, a sala de orientação ao estudo do CIJ assume uma lógica diferente da sala de aula, pois a lógica de trabalho baseia-se na orientação ao estudo e apoio individualizado, numa lógica de acompanhamento e de mediação. O meu papel foi, então, o de acompanhar e orientar, não fazendo pelos/as jovens o que lhes compete fazer, mas ajudando a que consigam fazer aquilo que lhes compete (Trindade, 2009). Assim, ao longo do tempo de estágio acompanhei os percursos dos/as jovens, bem como as suas atividades quotidianas, situando-me “(...) como uma espécie de mediador[a] entre o sujeito e o seu meio” (Capul e

Lemay, 2003a:104), onde “(...) partilhei momentos com eles/as, pude acompanhar parte do seu percurso educativo, partilhei diversas situações e os/as jovens foram também desenvolvendo/ganhando certos hábitos – mostrar os testes, recados que trouxessem da escola, confidenciar problemas e preocupações, mas também alegrias” (Nota de Terreno, 14 de fevereiro).

Foi interessante verificar o movimento de jovens na sala de apoio, pois pude aferir a adesão e a importância atribuída à valência:

“Gosto de estar pelo espaço do apoio e me aperceber do movimento de crianças/jovens, pois significa que eles/as sabem que têm ali alguém que os/as pode ajudar e apoiar com as suas atividades/tarefas escolares. É também desafiante e motivador ter crianças/jovens com diferentes idades e que frequentam anos e escolas diferentes, porque as atividades são sempre diversas, assim como os conteúdos que estão a dar. Outro desafio é as idiossincrasias de cada jovem, pois todos/as são diferentes e é preciso conhecê-los/as um pouco para trabalhar bem com eles/as. O trabalho com jovens é também desafiante porque, se há crianças/jovens que estão no apoio quase diariamente, há crianças/jovens que aparecem uma vez por semana e, neste caso, isso dificulta o trabalho, por o acompanhamento ser de caráter mais pontual” (Nota de Terreno, 22 de janeiro).

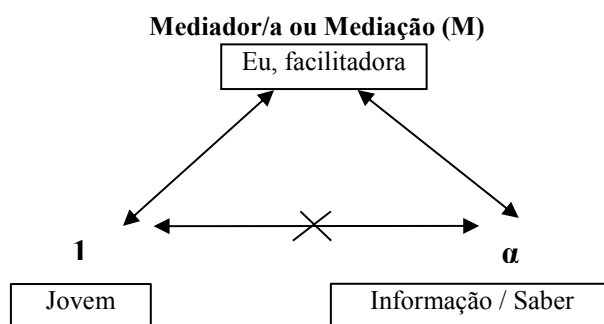
Um paradoxo vivido no CIJ foi o facto de ser um espaço de acesso e frequência livre, onde os/as jovens regulam o seu tempo e as suas atividades mas, quando passámos para a sala de apoio há uma certa “obrigatoriedade” de frequência, uma vez que os/as jovens que frequentem a escola, encontrando-se no espaço do CIJ, são “obrigados/as” a estudar cerca de uma hora, antes de poder frequentar outro tipo de atividades. Se não quiserem, podem ir embora e voltar mais tarde (à hora de funcionamento dos ateliers, por exemplo). Isto deixou-me um pouco apreensiva: apesar de compreender que o objetivo seja fazer com que os/as jovens estudem e realizem as tarefas escolares, considero que obrigando-os/as não é a melhor forma de os/as motivar, pelo simples facto de, por vezes, eles/as irem contra a sua vontade. Apesar disto, uma grande franja dos/as jovens frequentadores/as do CIJ vão por vontade própria para a sala de apoio, pois sabem que é um local onde podem realizar as suas tarefas e estudar e onde encontram orientação, o que demonstra que, quando querem, vão estudar e sabem que têm alguém que os/as pode ajudar:

“Apesar de o CIJ ser um espaço de acesso livre há a “obrigação” de os/as jovens estudarem pelo menos 1h, antes de poderem realizar outras atividades. Por vezes isto não é bem aceite pelos/as jovens porque alguns/mas – jovens que não frequentam a escola nem trabalham – não têm de estudar e podem ir para o espaço CID ou jogar ping-pong e os que têm de estudar consideram isto injusto. Nós explicámos que as regras são assim e que têm de as respeitar e que todos/as os/as jovens que estão na escola e frequentam o CIJ passam pela sala de apoio” (Nota de Terreno, 6 de dezembro).

Na sala de apoio ao estudo os/as jovens realizam os trabalhos de casa, estudam e realizam tarefas que determinámos. Na minha intervenção, procurei que os/as jovens fizessem em primeiro lugar as tarefas mais urgentes, ou seja, estudar para testes que estejam próximos ou fazer trabalhos de casa e, se não tivessem tarefas deste tipo, estudávamos. Foi também meu objetivo que fizessem os trabalhos por eles/as próprios/as, ajudando quando não entendiam alguma coisa ou quando precisavam de ajuda, sendo também minha preocupação incentivar e motivá-los para o estudo, para que adquirissem o hábito de rever e falar sobre a matéria que tinham dado.

De acordo com o esquema abaixo apresentado, o processo de mediação consiste em pôr em relação dois termos – 1 e α – através de um terceiro – o/a mediador/a ou o processo de mediação (M) – devido à impossibilidade de os primeiros estabelecerem uma relação imediata. No caso da *mediação com o saber*, consiste em pôr em relação o/a jovem com o saber, através da minha orientação como facilitadora, ou seja, tentei explicitar os conteúdos, para que os/as jovens se apropriassem dos mesmos, de forma a construírem um sentido para os conhecimentos a adquirir.

Esquema 1 - Processo de Mediação/ Mediação com o Saber



Considero que o espaço do CIJ deverá ser pensado como um espaço que contribui para ações educativas capazes de responder aos problemas, necessidades, desejos e vontades dos/as participantes e que o espaço corporiza, e ainda, como um espaço que demonstra a possibilidade de dinamização de outras formas de intervenção que promovam aprendizagens significativas. O tempo/espaço do apoio ao estudo deverá ser entendido na sua real dimensão de fazer a ponte entre os/as jovens e os conteúdos escolares, no sentido de potenciar a construção de sentido dos conhecimentos escolares para eles/as, podendo e devendo também ser feita a ligação entre aquilo que já conhecem/sabem. Deve ainda ser um tempo/espaço em que “(...) se animam e estimulam vivências pessoais e sociais mais amplas e o cumprimento de objectivos educacionais de natureza transversal (...) [e],

contribui[r], a seu modo, para promover o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem (...)” (Cosme e Trindade, 2001:23).

O espaço do CIJ é feito para e com os/as jovens. Por um lado, é feito para eles/as, a nível da oferta do apoio pedagógico e dos ateliers; por outro, com eles/as, porque há abertura para sugerirem atividades que gostassem de ver desenvolvidas, para decidirem em que atividades querem participar e o que querem fazer no horário livre¹⁵ (jogar ping-pong, jogos de mesa, desenhar, pintar, ir para os computadores, etc.).

Dependendo do número de jovens presentes no espaço, o trabalho que efetuava era em pequeno grupo ou a nível individual, sendo que procurei ter sempre em conta a individualidade e especificidade de cada jovem nos contactos que mantive com eles/as. Desta forma, a relação pedagógica¹⁶ foi estabelecida entre mim e os/as jovens tendo em conta as dimensões da partilha e da comunicação, sendo que procurei regular as atividades (sempre que era necessário) e apoiar/orientar os/as jovens em tudo o que eles/as precisassem.

Apesar do contexto de informalidade e horizontalidade que pauta as relações estabelecidas no CIJ, não deixa de existir uma relação de autoridade e esta é principalmente percebida pela sua função reguladora. Nos contextos educativos não-formais, a autoridade não se relaciona, do meu ponto de vista, com a seleção de critérios de avaliação, nem com a decisão dos conteúdos das aprendizagens a realizar, mas sim com a forma como se organizam as atividades, tal como se verifica no CIJ – “A maioria dos contextos com que os/as jovens contactam pautam-se por imposições (horários, conteúdos) mas no espaço do CIJ eles/as podem gerir o seu tempo e as atividades, com orientação por parte dos/as técnicos/as” (Nota de Terreno, 28 de novembro).

As situações de orientação ao estudo demarcaram-se pela centralidade da partilha, cooperação e ajuda, no sentido de ter procurado que os/as jovens se ajudassem mutuamente, quando tal era possível e via abertura para o fazer, e ainda pelo meu apoio e orientação nas diversas tarefas. Desta forma, desenvolveram-se vínculos afetivos, uma vez que criei uma ligação com os/as jovens, principalmente com aqueles/as que acompanhei mais regularmente. Esta dimensão é perceptível quando os/as jovens elogiavam o trabalho desenvolvido e vice-versa:

¹⁵ O horário livre corresponde ao tempo em que as crianças/jovens não estão no apoio ao estudo nem nos ateliers.

¹⁶ Rui Trindade (2009) caracteriza a relação pedagógica em torno de quatro dimensões: autoridade, ajuda, afeto e conflito.

“Ele disse-me que recebeu dois testes (inglês e matemática) e teve muito bom, nos dois. Eu disse-lhe que isso era muito bom” (Nota de Terreno, 9 de novembro);

“O RF esteve a fazer os tpc’s de matemática. Disse-me que tirou muito bom no teste de ciências e disse que tinha sido graças à minha ajuda, porque eu tinha estado com ele a rever a matéria e a responder aos objetivos. Disse-me que o estudo que fez foi todo comigo” (Nota de Terreno, 16 de novembro).

Os conflitos estiveram também presentes, quer ao nível das relações e interações entre os/as jovens, quer ao nível dos conhecimentos e do confronto epistemológico. O conflito relacional esteve presente quando os/as jovens se provocavam uns/umas aos/às outros/as e quando havia discussões - “De início houve, novamente, uma discussão por causa do ping-pong porque todos queriam jogar em primeiro lugar e não decidiam quem ia jogar primeiro” (Nota de Terreno, 7 de janeiro); o epistemológico quando os/as jovens tinham dificuldades em resolver os trabalhos, de que é exemplo a situação a seguir relatada:

“A CS é mais dependente e pede ajuda mais vezes – é necessário dizer-lhe que ela tem de fazer sozinha e que, se tiver alguma dúvida que a impeça de prosseguir no exercício me pode pedir ajuda e, depois no final corrigimos para ver se está correto e se ela percebeu, porque de outra forma ela não faz os exercícios sem que eu esteja sempre por perto a dizer como tem de fazer...” (Nota de Terreno, 15 de novembro).

A questão da partilha está, inevitavelmente, ligada ao acompanhamento do percurso dos/as jovens e tem a ver com a oportunidade de partilhar tempos e situações com um grupo de crianças e jovens. Através desta partilha de tempos e momentos com as crianças e jovens, estes/as desenvolveram o hábito de mostrar os testes que recebiam e também recados que trouxessem na caderneta e/ou caderno - “Os/as jovens têm este costume de me mostrar os testes que recebem, muitas vezes antes de mostrar aos pais. (...) verifico que o contexto informal em que ocorre a intervenção é facilitador da partilha” (Nota de Terreno, 28 de novembro), sendo gratificante, para mim, sentir este reconhecimento por parte deles/as pois significou que se aperceberam da importância deste passo e, para mim, foi um sucesso alcançado:

“A RP disse-me que gosta de me mostrar primeiro os testes porque sou eu que estudo com ela e que a ajudo. Até me pediu para assinar uma folha (de um bloco de apontamentos dela) onde tem registadas as notas dos últimos testes para entregar à professora do apoio na escola (mas a assinatura que lá tem de constar é do/a Encarregado/a de Educação)” (Nota de Terreno, 10 de janeiro).

Apercebo-me que algo que torna a ação educativa vivida tão própria e única é a partilha e comunicação quotidiana, através das conversas e atividades experienciadas, bem como o

meu envolvimento em cada momento, tendo em atenção as singularidades de cada criança ou jovem. Isto é, só esta partilha quotidiana, que marcou o tempo de estágio, me permitiu vivenciar este processo, da forma que aqui tem sido descrita e analisada.

O processo de estágio foi, então, desenvolvido na lógica da mediação socioeducativa (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Ferreira, 2010) ou formadora (Silva, 2008a). Apesar das diferenças entre elas, considero que se podem complementar e correspondem àquele que foi o meu trabalho com os/as jovens, na lógica de os/as apoiar com as suas tarefas e no trabalho a nível relacional (que é efetuado de forma informal), onde percecionei o/a jovem como produtor/a de sentidos pelo que “(...) é essencial a autonomia, a comunicação e a construção de saberes” (Silva, 2008a:11).

Nesta linha de pensamento, uma aprendizagem é mais significativa quando o/a jovem tem consciência daquilo que está a aprender e atribui um significado ao conhecimento, sendo importante que tornem as aprendizagens significativas, uma vez que só há saber se houver alguém que o interiorize e se aproprie dele (Charlot, 2000; Cosme e Trindade, 2001).

O trabalho realizado no CIJ procura promover a participação das crianças e jovens e, ao nível da orientação ao estudo, a tentativa é de suscitar motivação nos/as jovens para que se tornem mais autónomos/as no estudo, sendo, assim, um possível contributo para o seu sucesso escolar. Contudo, esta é uma batalha diária devido à relação que os/as jovens têm com a escola, uma vez que raramente vêm algum aproveitamento e/ou utilidade para aquilo que têm de fazer e onde se verifica um “desencanto” pela escola e tarefas escolares. Na sua maioria, as crianças/jovens com quem contactei não se identificam com a escola, não se revêm na mesma, não encontrando qualquer significado para a sua estadia prolongada na escola e também não se identificam com os conteúdos escolares e, conseqüentemente, desvalorizam-no. Desta forma, com a estadia no terreno, percebi um desinteresse e descrédito nas/pelas tarefas/atividades escolares por parte de alguns/mas jovens que, em alguns casos, se traduz em mau comportamento e baixo rendimento escolar. Os discursos a seguir apresentados demonstram esta falta de interesse pela escola:

“Conseguir, consigo, só que não quero, não é o meu interesse, não consigo (...) acordar cedo, é muita coisa (risos), não é? Mas olha, vou ter que acabar e vou...” (E4);

“Entretanto chegou um jovem e a E esteve a falar com ele e a perguntar como ia a escola. Fiquei a perceber que ele já tinha reprovado duas vezes no 6º ano e não tinha qualquer ideia do que queria fazer no futuro. Disse que mais valia sair da escola, porque está lá a gastar dinheiro e não ganha nenhum. Nós explicamos que ele tinha de estudar, para ter mais oportunidades no mundo do trabalho. Ele disse-nos que a tia dele não sabe ler mas tem dois trabalhos. Dissemos que se ela tem dois trabalhos não deve ser por querer, deve ser por

necessidade. Perguntamos em quê que ela trabalha, ele diz que é a fazer limpezas, mas que não sabe sequer ler um cartaz. Perguntamos se é isso que ele quer para ele. Ele disse que não; mas que também não gosta de ir para a escola e que não aprende nada lá” (Nota de Terreno, 11 de outubro);

“(…) fomos falando com eles sobre a escola, uma vez que o JO e o CR ainda estudam mas já reprovaram três vezes, o que significa que se tivessem seguido direitinho estariam quase a terminar o 12º ano. Dizem que se arrependem, mas que ao mesmo tempo não se interessam pela escola e que faltam muito” (Nota de Terreno, 3 de dezembro).

Apesar deste desinteresse, os/as jovens, na sua maioria, compreendem o papel da escola e a sua importância no seu percurso: “É boa para aprender, quem quiser aprender, quem não quer, está lixado” (E3); “[Mas achas que é útil?] É, claro, para ensinar coisas que faltam não é, para aprendermos outro tipo de coisas” (E4); “É importante para sermos alguém na vida” (E9).

Na sessão que dinamizei sobre métodos de estudo (cf. Capítulo IV, ponto 4.2.2.2.) apercebi-me que os/as jovens gostam da escola porque é uma oportunidade para estarem com os/as amigos/as – “No geral, os/as jovens não gostam da escola; alguns/mas até dizem ser útil para o futuro mas não gostam, não gostam dos/as professores/as nem das matérias (...); aqueles/as que disseram que gostam era porque podiam estar com os/as amigos/as” (Nota de Terreno, 4 de janeiro). Todavia, existem casos em que os/as jovens se interessam pela escola, gostam da mesma e têm sucesso escolar, de que é exemplo o caso de um jovem que tem boas notas e é muito aplicado: “Quando cheguei ao CIJ o RF já lá estava e estive a falar com ele sobre as notas – disse que contava ter boas notas e que, na altura da autoavaliação, pediu três cincos (...)” (Nota de Terreno, 13 de dezembro); “(...) todos os testes que vi do RF até à data foram entre o bom e o muito bom” (Nota de Terreno, 7 de março).

Foi-me possível verificar, através da minha estadia no terreno, que há um certo descontentamento, por parte dos/as jovens, pela rotina escolar, pois, na sua maioria eles/as são muito dinâmicos/as preferindo atividades mais práticas, em que se sintam ativos/as e participativos/as, ou seja, em que sintam que podem fazer a diferença. Também nas sessões isto aconteceu: os/as jovens participaram e ficaram animados/as com as atividades em que tinham de construir algo (esquema e jogos), ou seja, não só falar/dar a opinião mas ter alguma ação envolvida, tal como se pode verificar pelos relatos a seguir apresentados, que resultam das reflexões das sessões dinamizadas com os/as jovens:

“(…) pedi que lessem um parágrafo de um texto (...) e que a partir do mesmo construíssem um esquema. Esta atividade foi bem recebida e os/as jovens gostaram de ter de construir um esquema (Apêndice XV, imagem 1)” (Nota de Terreno, 5 de fevereiro);

“(…) falámos acerca de como se preparam para um teste e fizemos um jogo (Apêndice XV, imagem 2), onde tinham de fazer corresponder uma série de procedimentos, referindo se são úteis ou não para a preparação do estudo. Os/As jovens gostaram desta atividade e até acrescentaram algumas coisas” (Nota de Terreno, 14 de fevereiro);

“De seguida, fizemos uma atividade *Puzzle: Palavras-chave utilizadas nas questões dos testes* (Apêndice XV, imagem 3), em que os/as jovens tinham de fazer corresponder o significado à palavra certa. Também foi bastante engraçada e proveitosa esta atividade” (Nota de Terreno, 14 de fevereiro);

“Nesta sessão os/as jovens foram bastante participativos/as e gostaram muito das atividades dinamizadas. Consegui perceber isto através do discurso e reações que tiveram; “Que giro, vamos jogar um jogo”; o facto de estarem atentos/as e motivados/as quando eu lia as frases dos jogos para poderem responder acertadamente. Todos/as se estavam a divertir e a aprender. No momento da construção da cartolina com as dicas das sessões (Apêndice XV, imagem 4), também todos/as quiseram dar a sua contribuição, num material que seria de todos/as, para ser partilhado com todo/as no CIJ. Atividades de cariz mais lúdico são, sem dúvida, uma mais-valia em contextos não-formais e apelam à participação dos/as jovens, fazendo sentido para eles/as pelo prazer funcional que desencadeiam” (Nota de Terreno, 14 de fevereiro).

Nas situações de orientação ao estudo tentei que os/as jovens interiorizassem conteúdos e também rotinas/hábitos de estudo para que, autonomamente possam fazer os trabalhos, organizar os cadernos, etc.. Ao longo da minha intervenção, contactei com muitos/as jovens que disseram não ter capacidade para mais e melhor, o que parece indicar uma baixa autoestima e, por isso, o estudo individualizado tornou-se mais significativo: “Apercebo-me de que grande parte destes/as jovens têm uma baixa autoestima e precisam de um pouco de motivação e atenção para se esforçarem e fazerem as tarefas por eles/as próprios/as...” (Nota de Terreno, 22 de novembro). É importante trabalhar a motivação dos/as jovens, sobretudo no campo escolar/educativo, pois os fatores motivacionais influenciam o desenvolvimento de competências essenciais neste contexto (Faria, 2008).

Assim, penso que o trabalho que é feito é essencial para o aumento da autoestima e motivação dos/as jovens, uma vez que são mais acompanhados/as e são valorizadas e enfatizadas as suas potencialidades e não as suas carências, fazendo com que as apreciações que façam sobre si mesmos/as sejam mais positivas. É neste sentido que considero que as questões da relação/mediação com o saber estão dependentes do próprio sujeito (no caso criança ou jovem), uma vez que aprender é, além de inevitável, uma atividade subjetiva. O meio em que os/as jovens vivem tem também interferência na forma como os sujeitos aprendem, na medida em que a dimensão social “(…) estrutura a relação com o saber porque exprime as condições sociais de existência do indivíduo e, por outro lado, porque “as expectativas face ao futuro e à escola exprimem as relações sociais que

estruturam nossa sociedade”” (Charlot, 1996:62); por isso, a relação com o saber não deve ser só pensada a nível singular mas também social – devemos ter em conta o sujeito (criança/jovem), a sua história e o contexto (meio físico e social) que o/a envolve/rodeia.

No terreno apercebi-me que, para que as crianças/jovens se mobilizem e ajam, as situações devem apresentar um sentido/significado. Mas, quando eles/as não encontram sentido na escola, não se mobilizam, o que se traduz em desinteresse e desmotivação – compreensível quando dizem que não se acham capazes de melhor: “Não raras vezes ouvimos dizer que não são capazes disto ou daquilo (...) ou que não sabem como fazer a tarefa pedida e querem logo trocar, sem sequer tentar – o “desistir ao primeiro obstáculo” – sendo necessário puxar por eles/as e ajudá-los/as a tentar e não desistir” (Nota de Terreno, 22 de novembro).

Então, é importante que quem contacta com crianças e jovens (sejam os/as técnicos das instituições, professores/as, estagiários/as, etc.) tenham uma conceção positiva da situação dos/as jovens, numa lógica de empoderamento – as iniciativas/atividades realizadas devem ter a ambição de promover a autonomia dos/as jovens através da sua participação. Por isso, os projetos que trabalhem com estes públicos devem ser orientados com o objetivo de capacitar as crianças/jovens para aquilo que são capazes, usufruindo das suas potencialidades e interesses.

Dada a importância da escola e a sua função social numa sociedade do conhecimento, deve-se trabalhar a motivação e incentivo para a escola e educação, com o intuito de realizar um trabalho continuado com os/as jovens acerca da importância da educação no geral, e da escola em específico, no seu futuro, bem como, trabalhar mais afincadamente as questões dos projetos de vida. Importa realçar que, apesar de considerar importante trabalhar a motivação de crianças e jovens para a escola, não considero que sejam eles que se devam adequar à escola, mas sim o contrário porque a escola é uma construção, e tem de se adaptar aos públicos que a habitam, enquanto as crianças e os/as jovens são diferentes entre si.

Algo que notei com a estadia no contexto foi que os/as jovens não fazem, nem têm, planos a longo prazo, uma vez que percecionam o presente, sem fazer grande ideia do que o futuro lhes reserva. O que vai de encontro ao contributo de Fátima Pereira (2010:179) que refere que alguns/mas “(...) jovens não planificam “o projecto da sua vida”, eles fazem “bricolage” ao longo da sua existência, procurando conciliar o desejo imediato de experienciar a juventude com a necessidade de obter uma passagem para acesso a uma “vida normal””.

Também no estudo realizado com jovens do bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres foi possível perceber que estes/as jovens vivem num contexto caracterizado pela incerteza e insegurança, no qual a questão do risco ganha especial destaque pois é um fator inerente ao desenvolvimento das sociedades no mundo globalizado. De acordo com Hespanha (2001:165), as sociedades de risco “(...) distinguem-se pela presença crescente de consequências não esperadas, nem desejadas, do processo de modernização e pela generalização da insegurança”. Às crianças e aos/as jovens importa o presente, pois o futuro está distante e não têm dele grande perceção. Os/As jovens mais velhos/as demonstram a inviabilidade e não necessidade de fazer planos a médio ou longo prazo porque a realidade está em constante mudança – “Ele disse-me: “Gostava de ser futebolista e sei que para isso tenho de me esforçar mas também não posso fazer grandes planos porque não sei o dia de amanhã”” (Nota de Terreno, 7 de novembro).

As trajetórias dos/as jovens não são lineares, antes pelo contrário, são percursos oscilatórios, nos quais eles/as passam por diferentes situações e, mesmo fazendo planos e projetos futuros estes podem não se concretizar – “(...) um dos aspectos essenciais das culturas juvenis contemporâneas deriva das lógicas antinómicas que as caracterizam: ora rígidas, uniformes, coercivas; ora flexíveis, opcionais, sedutoras” (Pais, 2001:68). No estudo isto foi perceptível na medida em que os/as entrevistados/as não procedem a grandes idealizações, preferido manter as coisas num plano próximo da realidade e do expectável e possível de acontecer.

A partir destes contributos é possível chegar à conclusão de que crianças e jovens vivem de forma diferente as suas rotinas, tendo também perceções diferenciadas daquilo que é (e representa) a realidade e o quotidiano. As culturas de crianças e jovens revelam-se nas experiências sociais em que se envolvem, nas formas como vivem e compreendem a realidade e nas próprias produções que fazem, à medida que atribuem sentido e significado às experiências.

5.3. “Programa Métodos de Estudo – A Iniciativa do Estudo” – Uma Inovação no Espaço

A implementação das sessões sobre métodos e competências de estudo justificou-se pelo facto de ter percebido que o espaço de apoio funcionava quase somente para a resolução de trabalhos de casa, ou seja, o espaço transformara-se num local “(...) onde se realizam os chamados deveres escolares ou sessões de estudo que se implementam

segundo as exigências e os pressupostos das áreas curriculares” (Cosme e Trindade, 2001:25), reconhecendo e não descurando a importância e necessidade de isso ser feito.

Apesar de ajudar os/as jovens com outras tarefas (estudar para testes, fazer resumos dos conteúdos programáticos) e tentar inculcar ritmos e hábitos de estudo, senti que era necessário algo mais estruturado e elaborado do ponto de vista metodológico sobre esta temática. Assim, surgiram as sessões sobre métodos e competências de estudo, designadas como “*Programa Métodos de Estudo - A Iniciativa do Estudo*” (cf. Apêndice X).

Com as sessões pretendi criar condições para uma melhor qualidade da ação dos/as jovens, no que diz respeito ao estudo e ainda ajudá-los/as a confrontar-se com a informação aprendida na escola, no sentido de servir como etapa do processo de construção de saber e como oportunidade no seu desenvolvimento pessoal e social, apresentando-lhes procedimentos e ferramentas para o estudo e dando dicas para o mesmo (técnicas do sublinhado, esquemas, resumos, apontamentos, etc.):

“Foi meu objetivo que as sessões se pautassem por momentos de participação, onde os/as jovens fossem o cerne do processo. Apesar de levar os materiais preparados e um roteiro para o desenvolvimento da sessão, esta dependia sempre dos/as jovens presentes (faixa etária e ano de escolaridade) e dos seus conhecimentos e interesses. Tentei sempre que as sessões fossem pertinentes para eles/as e que os/as ajudassem no seu percurso educativo, isto é, não falar de coisas que não fizessem sentido para eles/as” (Nota de Terreno, 15 de fevereiro).

Então, tratou-se de construir situações que permitissem a mudança e não de pedir aos/as jovens que modificassem os seus comportamentos; por isso, ao longo das sessões e da minha intervenção, pretendi “dar”/possibilitar aos/as jovens as ferramentas necessárias para que pudessem criar ou modificar os hábitos de estudo, se assim o entendessem.

Nas sessões experimentei o papel de facilitadora e dinamizadora, o que exigiu preparação, capacidade de escuta, flexibilidade e espontaneidade, de forma a intervir nos momentos necessários:

“Ao longo das sessões procurei ter sempre o papel de facilitadora da sessão e de mediadora entre as ideias que os/as jovens davam sobre os temas. Não quis ter um papel central, porque não era esse o propósito do programa e porque a ideia era eles/as terem esse papel, por forma a perceberem o impacto que podem ter e a importância de participarem e de as sessões dependerem deles/as, não só ao nível da sua presença mas também, e sobretudo, ao nível da sua participação e contributos. Foi importante a capacidade de escuta, no sentido de ouvir e procurar assimilar os contributos deles/as, para depois os devolver. A flexibilidade e espontaneidade foram necessárias quando tinha de intervir para os/as motivar e incitar a participar e a falar sobre os temas” (Nota de Terreno, 15 de fevereiro).

O intuito e propósito das sessões, como atrás referi, foi, então, dar a oportunidade de participação aos/às jovens pois, apesar de ter as sessões delineadas e preparadas (a nível de documentos a usar), este facto não foi limitativo do desenvolvimento das mesmas porque dependiam dos/as jovens e da sua participação.

Considero que a dinamização deste programa foi uma inovação no espaço do CIJ pois, pelo que me foi relatado, nunca tinha sido feito nada do género no espaço e porque os/as jovens foram o centro do processo, sendo eles/as os protagonistas do programa, uma vez que sem a sua presença o programa não teria qualquer valor ou significado.

5.4. A Questão da Participação em Projetos de Intervenção Comunitária

O sentido dos projetos educativos, formais ou não-formais, não deve ser apenas o de acrescento de mais experiências na vida das crianças/jovens mas sim, representar uma vontade e uma motivação destes, para que façam, de facto, sentido. Importa também clarificar que os projetos de intervenção comunitária são necessariamente distintos, uma vez que devem responder às particularidades de cada contexto/comunidade, às suas necessidades, objetivos e ambições, bem como, corresponder às características pessoais e profissionais de quem intervém com a população.

De acordo com Médioni (2002:104), “[nos] bairros, multiplicam-se as actividades destinadas [às crianças e] aos jovens fora do horário escolar, com uma grande inflação das estruturas assistenciais realizadas por associações cheias de generosidade; no entanto, a maior parte do tempo, os usuários dessas estruturas não têm nenhum poder sobre coisa alguma”. É, portanto, fulcral que se possibilite poder aos/às jovens, pois só assim as atividades/projetos ganham sentido. No caso do CIJ, a intervenção desenvolvida assenta no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, sendo que as atividades têm em conta o contexto e os interesses dos/as destinatários/as da intervenção e, algumas das atividades são propostas pelos/as próprios/as intervenientes, sendo este um aspeto fundamental para que não surjam atividades/projetos descontextualizados ou que ignorem os interesses dos/as destinatários/as.

Relativamente à intervenção desenvolvida, o poder conferido aos/às destinatários/as foi observável em pequenas decisões que deram forma à mesma. Assim, foram negociadas as atividades e os horários (no caso do programa de métodos de estudo), com os/as jovens e com a supervisora local. A participação de cada um/a foi voluntária, deixando à consideração de cada jovem a decisão do momento da sua participação:

“Decidi que até às sessões terem início ia falar com os/as jovens para saber se queriam participar das sessões de métodos de estudo. Pretendo que a participação seja voluntária e não se sintam obrigados/as a participar, pois não iria de encontro ao que defendo. Mas sinto que é necessário “divulgar” e apresentar o projeto aos/às jovens. Se se mostrarem interessados/as em participar, procurarei saber o horário mais conveniente para eles/as, a fim de encontrar hora e dia que sirva a maioria, uma vez que servir a todos/as seria quase impossível porque frequentam escolas e anos de escolaridade diferentes, frequentando também atividades extracurriculares, em alguns casos” (Nota de Terreno, 8 de janeiro);

“Já fui falando com alguns/mas jovens no sentido de auscultar a vontade deles/as em participar das sessões; expliquei que seria eu a dinamizar, que as mesmas iam ser dinâmicas e que era esperada a participação ativa deles/as e em que iam consistir, sendo que eles/as poderiam surgir outras temáticas para trabalharmos em conjunto” (Nota de Terreno, 10 de janeiro).

Tanto na orientação ao estudo como nas sessões¹⁷ foram visíveis as dificuldades em participar por parte dos/as jovens, bem como a falta de motivação e vontade para o fazer:

“Foi preciso puxar pelos/as jovens para eles/as participarem mas, assim que perceberam a lógica e o que era pretendido da temática participaram” (Nota de Terreno, 24 de janeiro);

“Não é fácil fazer com que participem e falem sobre os temas, mas penso que fui conseguindo isso, sendo por vezes necessário dar dicas e pistas e desafiá-las, principalmente às jovens mais novas, que estavam com uma postura de desinteresse” (Nota de Terreno, 29 de janeiro).

Este desinteresse e desmotivação dos/as jovens em participar revela a necessidade de trabalhar no sentido da promoção da participação de crianças, jovens, mas também da restante comunidade, uma vez que a investigação tem reafirmado o papel importante dos vários contextos de vida dos/as jovens na promoção da sua participação cívica e política (família, pares, escola, media) (Menezes, Ribeiro, Jesus, Malafaia e Ferreira, 2012). A par disto, a investigação vem demonstrando o desinteresse dos/as jovens em relação à política (participação em fóruns, processo eleitoral) (Boghossian e Minayo, 2009), mas também em projetos direcionados para a promoção dos direitos sociais da juventude e, por isso, é possível relacionar este facto com o grau de participação dos/as jovens nos diversos processos educativos e tarefas nestes mesmos contextos.

Assim, torna-se importante a implementação da educação para a cidadania nas escolas e contextos não-formais e informais, no sentido em que esta “(...) [possibilita] vivências pessoais, emocionais, afectivas e não apenas cognitivas; [e] deve ser um caminho de aprendizagem do respeito e da aceitação da diferença (...)” (Fonseca, 2000:56), podendo

¹⁷ Nas sessões foi mais visível porque eram eles/as o cerne das mesmas e o desenvolvimento/desenrolar dependia da participação deles/as.

ser um importante instrumento na promoção da participação jovem que contribui para o desenvolvimento da confiança interpessoal e de competências cívicas (Menezes, Ribeiro, Jesus, Malafaia e Ferreira, 2012). Importa ter em consideração que, para que a participação jovem aconteça, devem existir espaços reais onde eles/as possam participar e onde sejam escutados/as.

Senti a necessidade de motivar os/as jovens para participarem, quer no apoio ao estudo, quer nas sessões do programa, tendo sido frutífero e gratificante nas atividades denotar a participação deles/as, principalmente quando não tive de intervir e eles/as eram participativos/as e gostavam das atividades dinamizadas:

“Gostei da participação neste momento final da sessão, pois permitiu-me perceber que eles/as tinham compreendido as coisas e todos/as queriam colaborar e dar a sua opinião” (Nota de Terreno, 24 de janeiro);

“A sessão correu bem e foi dinâmica, apelando à participação dos/as jovens. No final, a supervisora comentou que do que viu da sessão já gostou mais (do que a primeira) porque foi mais dinâmica e apelou à participação dos/as jovens” (Nota de Terreno, 5 de fevereiro).

Não se pode falar em cidadania sem falar em educação e saber, o que significa que ao envolverem-se em ações/projetos que apresentem como objetivo o conhecimento e o exercício da cidadania, os/as jovens estão, ao mesmo tempo, a realizar aprendizagens, sendo necessário agir, pois só assim nos tornámos cidadãos/ãs (Béal, 2002).

Então, a escola e os contextos educativos não-formais, entendendo-se como contextos de desenvolvimento das crianças e jovens, devem proporcionar condições para que eles/as participem, instituindo-se como locais onde possam efetivamente participar e agir pois, se não tiverem espaços onde possam adquirir e pôr em práticas estas competências, “[não] será (...) de estranhar que os jovens expressem sentimentos de desconforto numa matéria em que certamente ninguém advogará o monopólio de certezas e segurança” (Menezes, Mendes, Ferreira e Ribeiro, 1999:55). Por isso, a responsabilidade de criação/rentabilização destes espaços é de todas as instituições (família, escola, comunicação social, associações, etc.) que contactam com estes grupos. A responsabilidade passa, não tanto pela transmissão de conhecimento, mas mais pela criação de uma base relacional, a partir da qual haja ocasião para explorar diferentes perspetivas através do envolvimento dos/as jovens em projetos (Menezes, Mendes, Ferreira e Ribeiro, 1999), revelando assim a importância da intencionalidade educativa nos projetos e das metodologias ativas e experienciais (Menezes, 1999).

A educação tem um papel fundamental “(...) na formação pessoal e social dos indivíduos e, simultaneamente, é um elemento fundamental para o desenvolvimento e progresso de qualquer Estado ou sociedade” (Silva, 2001:29), por isso, deve atuar com a comunidade e restantes contextos educativos, para que haja uma maior interação entre o sistema de ensino e os agentes educativos que desenvolvem processos de educação não-formal e/ou informal, no sentido de enriquecer o processo educativo.

Capítulo VI – Considerações Finais

Um trabalho de intervenção socioeducativo deve ser ancorado numa constante ligação entre o agir prático e a reflexão teórico-metodológica. Então, considerando que este foi um processo de estágio pertinente para a minha formação e rico em aprendizagens, importa sinalizar aquelas que foram as principais aprendizagens retiradas deste percurso. Assim, vou situar as possibilidades, potencialidades e constrangimentos institucionais ao longo da experiência de estágio. Darei conta também do(s) mecanismo(s) de avaliação que pautou(aram) o processo. Por último, um olhar crítico e reflexivo, à luz de alguns argumentos teóricos, sobre a mediação como estratégia de intervenção comunitária, sobre o contributo desta experiência para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação, num contexto educativo não-formal, e algumas pistas de trabalho futuro e de possíveis melhorias, inovações e ajustamentos na intervenção desenvolvida.

6.1. Possibilidades, Potencialidades e Constrangimentos Institucionais

Ao longo do tempo de estágio foram surgindo possibilidades para desenvolver dinâmicas, mas também constrangimentos no desenvolvimento dessas dinâmicas, inerentes ao próprio estágio e que (de)mo(n)stram o processo de formação vivenciado.

Os constrangimentos e dificuldades experienciados foram ao nível da entrada no terreno (dificuldade em perceber o lugar e papel na instituição, não ter local próprio para desenvolver um projeto com jovens e dificuldade em perceber o funcionamento do espaço do CIJ – espaço de frequência livre –, enquanto não estive lá presencialmente¹⁸) e ao nível do tempo de estágio (desenvolvimento do estudo com jovens do bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres e em relação à posição paradoxal, enquanto estagiária, de quem está dentro e fora do local de estágio).

Por seu turno, as possibilidades, potencialidades e mais-valias no processo foram ao nível da relação com os/as participantes, da possibilidade de dinamização de atividades de forma autónoma (orientação ao estudo, programa sobre métodos de estudo, investigação com jovens do bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres, consultoria), do envolvimento em outras atividades do CIJ e, ao nível da lógica de funcionamento do CIJ, que se veio a revelar uma potencialidade e não uma dificuldade no processo de estágio.

¹⁸ Com a estadia no contexto de estágio esta dificuldade transformou-se em potencialidade.

Nos primeiros tempos, a dificuldade foi perceber qual seria o meu lugar, papel e tarefas na instituição.

No início do estágio desenvolvi uma proposta para a dinamização da atividade “Mediação Familiar e Escolar” (cf. Capítulo III, ponto 3.2.1.1.), a qual acabou por não ser realizada, uma vez que as compreensões sobre a mesma (entre mim e a orientadora e a instituição de estágio, na figura da supervisora local) eram diferenciadas. Este foi um constrangimento, na medida em que a minha proposta não foi bem aceite e/ou recebida pela supervisora local e, nesta altura, julguei que não iriam ser compreendidas quais as minhas competências enquanto licenciada em Ciências da Educação e qual o meu possível contributo enquanto estagiária:

“Referiu também que o tipo de intervenção que eu pretendo fazer (...) não faz sentido no CIJ, uma vez que até já é feita na comunidade – mais precisamente na escola Leonardo Coimbra; já têm uma mediadora que trabalha a nível da resolução de conflitos. Por isso, não vão estar a repetir intervenções” (Nota de Terreno, 16 de outubro).

Mas, eu não pretendia dinamizar somente atividades ligadas à mediação/resolução de conflitos, esse era um eixo, entre outros (cf. Apêndice II).

Através de conversas com a orientadora e a supervisora local, isso foi resolvido e conseguimos estabelecer os eixos onde o meu papel seria mais preponderante. Conforme referi no capítulo 3, estabeleceu-se que o meu papel seria mais preponderante nas atividades de “Mediação Familiar e Escolar”, “Apoio Pedagógico” e “Gabinete de Estudos” – eixos que faziam sentido para a instituição e para mim, tendo em conta a minha formação. Esta definição de funções foi negociada, para que o meu contributo tivesse significado tanto para mim como para a/na instituição. Apesar desta definição inicial, ao longo do processo participei em outras atividades do CIJ, devido à própria dinâmica do espaço e por forma a vivenciar diferentes situações e estar com os/as jovens em dinâmicas distintas.

Outra dificuldade inicial foi o facto de não ter um local de trabalho próprio em que pudesse, por exemplo, desenvolver um projeto com as crianças e jovens frequentadoras do CIJ. Contudo, ultrapassei este obstáculo, tentando perceber os interesses e necessidades das crianças e jovens para que as atividades dinamizadas não fossem descontextualizadas:

“A sala de apoio ao estudo serviu, em grande parte, este propósito pois quando os/as jovens terminavam as suas tarefas ficavam por lá a conversar comigo e a fazer outras coisas e, às vezes, iam passando por lá, em intervalos de outras atividades. Os/As jovens são muito dinâmicos/as e não gostam de estar muito tempo no mesmo sítio e/ou a fazer a mesma coisa,

daí que sintam a necessidade de circular pelo espaço e fazer diversas coisas durante a tarde” (Nota de Terreno, 7 de novembro).

O facto de a posição de estagiária ser marcada, na minha opinião, entre uma dicotomia de estar dentro e fora (Caria, 2002; Neves, 2009), assinalou também o meu processo de estágio. Isto é, sentia-me integrada no local de estágio mas sabia que era um processo temporário e, devido a tal, tinha de atentar às relações estabelecidas, principalmente com crianças e jovens, no sentido de eles/as estarem sempre cientes de que a minha estadia no CIJ era temporária. Esta tensão entre estar dentro e fora é destacada por Tiago Neves (2009:53):

“Estar de fora porque, quer queira quer não, o investigador não faz normalmente parte do território (...) e é, à partida, um intruso num terreno que não é o seu; estar dentro porque só a naturalização da sua presença (...) possibilitará o inside knowledge, expressão que traduz o acesso ao ponto de vista dos actores, sem no entanto significar quer a sua aceitação como verdade absoluta, quer a sua adopção pelo etnógrafo”.

Ao longo do processo foram diversos os momentos em que senti esta tensão, e a nota de terreno a seguir apresentada pretende exemplificar isso:

“Mais uma vez senti a tensão entre “estar dentro e fora”: sinto que estou incluída no CIJ, uma vez que participo das dinâmicas e estou a maior parte do tempo responsável pela orientação ao estudo mas, ao mesmo tempo, sinto que é um processo temporário e que este acompanhamento que estou a ter com os/as jovens vai terminar daqui a uns meses. Considero que o facto de me sentir incluída é uma mais-valia e é muito importante ter-me sido possível esta integração, de que depende, em grande parte, dos/as técnicos/as do espaço e, principalmente, das crianças e jovens. Contudo, reconheço que esta tensão é necessária, por forma a permitir uma racionalização do processo de estágio, para que consiga perceber as etapas vivenciadas e tudo mais” (Nota de Terreno, 3 de dezembro).

Ao nível do estudo desenvolvido com jovens do bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres senti algumas dificuldades no seu desenvolvimento, nomeadamente devido a diferenças na perceção daquilo que caracteriza um estudo qualitativo e dificuldades no processo de marcação de entrevistas com jovens.

Relativamente às diferenças de entendimento daquilo que caracteriza um estudo qualitativo, estas foram sobretudo no processo de elaboração do guião para a entrevista semiestruturada e no processo de transcrição das entrevistas:

“Aproveitei que estávamos [eu e a supervisora] a falar do estudo para introduzir as questões sobre o tipo de estudo que irá ser feito. Assim, perguntei-lhe se seria mais de carácter quantitativo ou qualitativo e disse que tinha falado com a orientadora e que ela tinha levantado algumas questões pelo facto de o guião estar muito idêntico a um questionário e pelo facto de não existir concordância sobre a gravação e transcrição das entrevistas. Ela

disse que a ideia é ser um estudo qualitativo mas com a análise de alguns dados de forma quantitativa; disse também que a ideia é serem realizadas entrevistas e não questionários. Desta forma, o guião foi novamente alterado – retiraram-se todas as linhas, por forma a ficarem apenas as questões – e ficou combinado que vão ser gravadas (...)” (Nota de Terreno, 28 de novembro);

“(...) falei sobre a questão da transcrição das entrevistas e ficou combinado transcrever, por completo, as questões (...)” (Nota de Terreno, 10 de dezembro).

O processo de marcação de entrevistas foi pautado por alguma complexidade, pois muitos/as jovens não se mostravam interessados/as em participar, outros/as marcavam as entrevistas e não compareciam às mesmas e, muitos/as, nem sequer atendiam as chamadas:

“Consegui marcar seis entrevistas, entre esta e a próxima semana. (...). Alguns/mas dos/as jovens que contactei não quiseram participar do estudo e outros/as pediram para ligar de novo noutra dia” (Nota de Terreno, 26 de novembro);

“Em relação às duas entrevistas que tinha marcado, as entrevistadas faltaram apesar de ter enviado mensagem a relembrar (...)” (Nota de Terreno, 3 de dezembro);

“Uma das principais aprendizagens deste dia foi a necessidade de gerir expectativas. Sabia que tinha marcado três entrevistas mas que podia não conseguir fazer nenhuma. Isto era uma preocupação minha pois sei que é necessário recolher um maior número de entrevistas mas sei que tenho feito o possível para marcar mais” (Nota de Terreno, 15 de janeiro);

“A supervisora disse que, uma vez que era tempo de começar a trabalhar na análise e redação do artigo, ficaríamos com as dez entrevistas (...)” (Nota de Terreno, 20 de fevereiro).

A questão da lógica de funcionamento do CIJ – espaço de frequência livre – foi algo que, de início, me suscitou alguma preocupação:

“O coordenador explicou que a metodologia de trabalho da ADILO não obriga os/as jovens a frequentar o CIJ, eles/as frequentam o espaço se quiserem e quando quiserem. O facto de ser assim deixou-me um pouco alarmada. Claro que compreendo este tipo de funcionamento, porque se os/as jovens fossem obrigados/as o ambiente podia ser “mais pesado” mas também é um pouco complicado não saber se vão aparecer jovens no espaço e em que número. O coordenador disse que às vezes eles/as vão lá só para jogar matreco ou apenas para chamar um/a colega para ir fumar... E é nestes momentos que os/as técnicos/as os/as tentam “puxar” para as atividades mais “estruturadas”. Penso que só mesmo assistindo à dinâmica do espaço e dos/as jovens/técnicos/as é que será possível compreender como funciona na realidade...” (Nota de Terreno, 17 de setembro);

“A supervisora disse que no CIJ dificilmente dá para ter um grupo fixo de jovens, porque é um espaço de acesso livre” (Nota de Terreno, 16 de outubro).

Esta preocupação inicial deveu-se ao não conhecimento do espaço e sua lógica de funcionamento (na altura em que iniciei o estágio, o espaço ainda estava fechado devido a obras) e também por não saber como iria ser a adesão às atividades, uma vez que não existia qualquer obrigação de frequência. Após estar no contexto e perceber como funcionava, compreendi esta metodologia de trabalho e percebo que não possa ser de outra

maneira. Assim, passei a encarar este receio inicial como uma potencialidade de trabalho, revelando assim uma mudança e um crescimento enquanto profissional:

“Consigo perceber o facto de o CIJ ser um espaço de frequência livre e, se no início, considerava que este facto poderia ser um obstáculo à minha intervenção, agora considero que é uma potencialidade e um desafio, na medida em que posso estar com diferentes jovens (idades, interesses, perfis diferenciados) e trabalhar com eles/as em diferentes situações/lógicas. Esta mudança na minha atitude/percepção deve-se ao facto de estar no terreno e perceber como a intervenção é realizada no espaço e quais os/as jovens que o frequentam. Não havendo qualquer obrigação de frequência do espaço, a motivação e vontade dos/as jovens é o único mote para que participem do espaço e das atividades” (Nota de Terreno, 13 de novembro).

A entrada no CIJ – contacto direto com as crianças e jovens – foi fácil e todos/as me acolheram bem e compreenderam o meu papel (quer crianças e jovens, quer técnicos/as). Por isso, considero que foi uma vantagem, no sentido de ter facilitado a minha integração no espaço:

“Relativamente à entrada no terreno do CIJ, agora que se passou a primeira semana e tive contacto com vários/as jovens, considero que todos/as me receberam bem e, no geral, não estranham estar ali uma pessoa nova das que eles/as já conheciam e tinham contactado (R, TA e P). O desafio será centrar a minha convivência com os/as jovens no tempo de apoio ao estudo, não descurando outras dimensões do trabalho no CIJ, como o espaço CID, o espaço livre (nomeadamente o ping-pong, onde principalmente os rapazes passam muito tempo) e outras atividades mais pontuais, para que possa estar com os/as jovens em diversas atividades e lógicas distintas do CIJ” (Nota de Terreno, 2 de novembro).

O facto de o relacionamento com os/as participantes do processo de estágio ter sido tão benéfico e produtivo é algo que considero demarcar este estágio:

“Considero que a relação estabelecida com os/as jovens (...) permitiu que o estágio se desenvolvesse desta forma. Sem os/as jovens não teria conseguido chegar até este ponto e desenvolver tais coisas. Esta é uma confirmação de que a intervenção comunitária não se faz à prova das pessoas mas sim com elas. A relação que estabeleci com os/as jovens foi na base da comunicação, confiança e à vontade, uma vez que procurei que eles/as se sentissem à vontade e confiantes para falar do que quisessem, sabendo que tinham ali alguém para os/as apoiar e nunca para os/as julgar” (Nota de Terreno, 18 de fevereiro).

A possibilidade de dinamizar atividades cuja iniciativa foi da minha responsabilidade foi outra das grandes vantagens neste estágio, sendo que também pude apoiar/acompanhar outras dinâmicas do quotidiano do CIJ.

A instituição possibilitou-me a realização de um estudo sobre a temática do emprego/desemprego com jovens de um bairro social, o que para mim expressou uma marca distintiva e potencialidade deste processo de estágio e que vem demonstrar a

variedade de funções atribuídas aos/às licenciados/as em Ciências da Educação. Outra possibilidade institucional, e que considero ter decorrido com a minha participação no terreno, foi o facto de ter ficado “responsável” pela orientação ao estudo, uma vez que a maioria das vezes era eu que acompanhava os/as jovens no estudo, de onde decorreu a possibilidade e sugestão de dinamizar o programa sobre métodos de estudo. Isto foi importante na medida em que pude promover o meu enriquecimento pessoal e profissional, pude demonstrar (à instituição) as minhas competências nesta área e, ainda, colocar em prática contributos teóricos e metodológicos aprendidos ao longo do percurso académico.

Ao longo do tempo de estágio foi surgindo também abertura para contribuir com algumas ideias para o desenvolvimento e possível enriquecimento e melhoria de atividades. Encontro paralelismo com a consultoria, que é uma das competências atribuídas ao mestre em Ciências da Educação, e que pode ser definida como “(...) uma estratégia de intervenção que remete para [um] processo voluntário de resolução de problemas que envolve uma relação igualitária entre profissionais (...)” (Menezes, 2010:65). Caracteriza-se por abertura, genuinidade e empatia, sendo a comunicação essencial para o processo (Menezes, 2010). Importa clarificar que foi com a minha estadia no terreno que tal abertura surgiu, uma vez que, no início do estágio sugeri o trabalho na lógica dos projetos de vida e, tal não foi aceite:

“(...) falei da atividade da Orientação Psicossocial e comentei que achava interessante esta área e que podíamos informalmente ir falando com os/as jovens sobre as questões dos projetos de vida, para ver as ideias deles/as sobre a temática, e a supervisora muito prontamente e com um ar muito assertivo disse que essa atividade era ela que dinamizava porque ela é que é psicóloga. Fiquei desanimada com esta atitude (...)” (Nota de Terreno, 11 de outubro).

As notas de terreno a seguir transcritas dão conta desta mudança; sugestões que fiz e que foram bem aceites e recebidas e que considero terem sido uma ajuda que prestei, na resolução de problemas/situações, e ainda uma aproximação a uma relação igualitária entre profissionais pela possibilidade de fazer sugestões e ser ouvida, sendo que outras situações deste carácter, onde me era pedida a opinião, foram surgindo ao longo do tempo:

“Ela disse-me que seria boa ideia durante a festa, que será sábado à tarde, os/as miúdos/as já se irem inscrevendo nas atividades em que vão querer participar. Eu disse que sim, mas que para tal, teríamos de ter alguma informação com as atividades previstas. Ela disse que poderíamos ter em folhas ou então num cartaz. Falei na possibilidade de os/as jovens sugerirem atividades que gostassem de ver realizadas no CIJ, uma vez que todas as outras foram previamente planeadas e que podíamos pensar nisso já para amanhã, para a ação de divulgação na escola, uma vez que o público pode ser diferente e ela disse que era muito bem pensado” (Nota de Terreno, 24 de outubro);

“(…) a supervisora perguntou que pais eu considerava que deviam ser convocados e eu disse que deveriam ser os dos/as jovens mais assíduos no CIJ, nomeadamente do espaço de apoio ao estudo” (Nota de Terreno, 15 de fevereiro).

Todos os obstáculos, possibilidades e potencialidades vivenciados permitiram que o estágio se desenvolvesse da forma aqui contada; cada contexto é único e, cada processo de estágio também o é, uma vez que outro/a estagiário/a pode ir para o mesmo local e viver um processo completamente distinto, pois este depende de constrangimentos temporais, de situações externas à instituição, dos/as técnicos/as, das crianças e jovens e claro, do/a próprio/a estagiário/a.

6.2. A Avaliação no Processo de Estágio: Perspetivas, Opções e Estratégias

O processo de estágio ambicionou recorrer a um processo de monitorização que se pautasse por um grau de reflexividade perante os acontecimentos e, assim, efetuar uma análise sistemática das situações/atividades. Desta forma, a avaliação correspondeu aos “(…) mecanismos de autocontrolo que [permitiram], de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajectórias caso estas seja indesejáveis” (Guerra, 2000:175), e correspondeu ainda a “(…) um momento de reflexão (e de acção) (...) sobre as decisões sobre a melhor forma de agir” (ibidem:187).

Uma vez que o trabalho de projeto não é só a intenção mas também a ação (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002), há nele

“(…) uma dose de utopia e uma dose de organização (...) o projecto está na charneira de dois pólos: um da ordem da utopia, do sonho e das intenções – num espírito de algo onde ainda não cabem os meios da sua execução mas que dá sentido à acção – e outro que aponta para a organização coerente dessa acção, através da programação dos meios que o permitem concretizar” (ibidem:26).

A avaliação foi pensada para que fosse realizada no, e ao longo do, tempo daquele que se constituiu como um percurso de aprendizagem pessoal e profissional. O processo avaliativo procurou analisar a própria ação de intervenção, mas também a compreensão dessa ação no “(…) funcionamento do grupo nas suas dimensões colectivas, interindividuais e individuais” (Capul e Lemay, 2003b:107), no sentido de captar a visão e percepção dos/as participantes sobre a ação, e ainda “(…) à reflexão do educador sobre a sua própria acção com a ajuda (...) de um processo de supervisão” (ibidem).

O que pretendi avaliar foi o processo (acompanhamento do modo de funcionamento); e a eficácia e eficiência (resultados obtidos no contexto em causa). Assim, os momentos da

avaliação (Monteiro, 2000) foram três: reflexão na ação – assimilar os acontecimentos; reflexão após a ação – analisar o que foi feito; e autoreflexão – reflexão individualizada sobre a ação.

É propósito de a avaliação servir não só uma função de balanço da ação desenvolvida (ibidem), mas também perspetivar ações futuras “(...) num processo colectivo de aprendizagem contínua (...). Procura-se com o exercício de uma avaliação aprender com a experiência bem como integrar em acções futuras os conhecimentos adquiridos ao longo do processo (...)” (ibidem:138). Por isso, a avaliação desenvolveu-se de forma permanente, ou seja, ao longo do processo de estágio, com a ambição de se conceber como um “(...) instrumento de mudança, permanente e essencialmente gerido do interior” (ibidem:143).

Deve ter-se em consideração que, tal como qualquer prática social, a avaliação não se desenvolve “(...) no vazio, apenas por referência a um conjunto de ideais tomado em si próprio, mas também por referência àquele existente e realizado no e pelo contexto social e institucional real em que vai ter lugar” (Rodrigues, 1994:95), isto é, implica determinada visão do mundo (Terrasêca, 2002), o que faz depender o processo avaliativo de quem o realiza. Deste modo, a perspetiva em que se encara a avaliação é de extrema importância, na medida em que orienta o processo e condiciona o mesmo, bem como as opções tomadas.

Atentando nos contributos de Rodrigues (1994) e de Terrasêca (2002) é possível perceber que a avaliação pode assumir diferentes perspetivas. Rodrigues (1994) destaca três tipos de racionalidades: objetivista ou técnica, subjetivista ou prática e dialética ou crítica, enquanto Terrasêca (2002) assinala o facto de a avaliação se encontrar no centro de diferentes tipos de tensões (controlo/sentido, objetividade/subjectividade, entre outras).

Na perspetiva subjetivista ou prática o conhecimento não é tomado como neutro, bem como as ações e situações, realçando assim a não neutralidade e subjectividade do processo:

“A subjectividade na avaliação confronta a inevitabilidade da presença de avaliadores e de avaliados (...) revela a componente comunicacional e de diálogo, resultando o seu rigor do debate e confronto das inter-subjectividades no decurso de um processo (...) pertinente, ético e sensível, dando conta de aspectos que a racionalidade técnica da medida não conseguiria apreender e muito menos medir” (Terrasêca, 2002:214-215).

Ou seja, é importante ter em conta que nas Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente nas Ciências da Educação, “(...) não é através de medidas rígidas que se obtém o rigor, mas por sucessivas aproximações qualitativas, cujo uso nos levará progressivamente a uma

precisão cada vez maior” (Carvalho e Terrasêca, 2001:45). Nesta orientação, o/a avaliador/a participa internamente e os sujeitos são entendidos como participantes do processo – tal como aconteceu no processo de estágio: as crianças e jovens constituíram-se como participantes da intervenção e o meu papel foi o de facilitadora do processo. É de realçar o facto de a avaliação viver nesta tensão entre a necessidade de objetividade (garantia de rigor e precisão) e a inevitabilidade da subjetividade.

Sendo a avaliação frequentemente percebida como processo de prestação de contas (Capucha, 2008; Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006), pretendeu-se, neste percurso, entendê-la também como um procedimento capaz de melhorar a ação (Terrasêca, 2002). Usando os termos figurativos de Cortesão (1999 *in* Terrasêca, 2002), o procedimento avaliativo teve o papel de “bússola”, quando assumiu um papel orientador e de “balança”, quando consistiu numa apreciação. Assim, defende-se a conjugação das duas perspetivas, já que avaliar comporta uma apreciação e, para que consista num processo enriquecedor deve procurar as significações, sentidos e interpretações dos sujeitos envolvidos na situação de estágio. Então, podemos afirmar que a avaliação controlo e a avaliação como produção de sentido são duas formas diferentes de perspetivar a avaliação e a realidade (Terrasêca, 2002).

No processo de estágio aqui relatado tive em consideração a avaliação como sentido, uma vez que considerei a heterogeneidade do contexto e participantes, bem como a implicação de todos/as no processo; este tipo de avaliação trabalha sobre efeitos não esperados e, por isso, confere legitimidade ao conflito e revela a necessidade de flexibilidade, tal como sucedeu no processo – o conflito é natural e inevitável e a capacidade de agir consoante as situações e ter flexibilidade é fundamental. De acordo com Terrasêca (2002) a avaliação como produção de sentido acredita “na evolução e transformação”, daí a necessidade permanente de acompanhamento e de regulação interna, com o intuito de conduzir à transformação e melhoria.

A avaliação é, então, um elemento fundamental para o acompanhamento de um projeto/ processo de intervenção e, neste caso, pretendeu-se avaliar o percurso interventivo, por isso, o processo de avaliação foi um exercício transversal a toda a dinâmica do projeto. Lembrando que “(...) a melhoria não é um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer (...); [que] os pontos de vista devem surgir das próprias actividades, em vez de as subordinar a grandes concepções prévias; [e que] o conflito e os problemas [são] uma presença inevitável nas mudanças reais” (Bolívar, 2003:49), acreditou-se ser essencial uma avaliação no decurso da intervenção, por forma a permitir uma adequação da

ação, adequação esta que foi também possível devido às observações resultantes do trabalho de intervenção, à escuta atenta no terreno e à escrita das notas de terreno, permitindo assim construir uma orientação e reflexão do trabalho desenvolvido e a desenvolver.

Em relação ao grau de aproximação e participação enquanto avaliadora, considero que a avaliação foi de nível interno, porque fui eu própria a realizar. Conforme refere Monteiro (2000), a avaliação interna é efetuada por quem está estreitamente associado à ação que é objeto do processo avaliativo.

Sendo que o processo avaliativo foi transversal ao tempo de estágio, considero que desenvolvi uma avaliação de tipo formativo (Monteiro, 2000), *on going* ou de acompanhamento (Capucha, 2008), na medida em que, ocorreu ao longo do tempo de estágio, de forma contínua, interessando-me não só pela eficácia e eficiência mas também pela metodologia (Monteiro, 2000). Realizei também uma avaliação *ex-post* (ibidem) porque no final do estágio passei um questionário aos/às jovens para auscultar a opinião deles/as acerca da minha intervenção na orientação ao estudo.

Os instrumentos/indicadores usados na avaliação foram:

- Questionário (cf. Apêndice XIV) – no final da intervenção, a fim de perceber o impacto da intervenção e alcançar a compreensão que os/as jovens tiveram dela, construí um questionário de avaliação destinado aos/às jovens que estiveram comigo nas sessões de apoio pedagógico e/ou que tivessem participado do programa de métodos de estudo;
- Conversas informais com os/as jovens e balanços com a orientadora e com supervisora local: estes momentos de diálogo foram acontecendo ao longo do tempo em que decorreu a intervenção;
- Redação de notas de terreno com componente descritiva e reflexiva do trabalho realizado e das dinâmicas. Conforme refere Freitas (1997:33), “[observar] é provavelmente a actividade chave do avaliador. (...) Quando o avaliador observa, percebe a realidade: é uma situação (...) de uma maior riqueza imediata”, daí a importância das notas de terreno para o processo de avaliação, uma vez que são o resultado/produto das situações de observação participante.

A negociação e a partilha de opiniões foram a forma escolhida para mostrar o respeito por cada um/a dos/as participantes, para além de prestar atenção às suas preocupações diárias, contribuindo para o estabelecimento de laços afetivos e progressiva consolidação da relação criada.

As mudanças percebidas foram, sobretudo, nas crianças e jovens, que não só melhoraram algumas das suas competências escolares, como também compreenderam a importância de cumprirem regras, tal como a seguir se pode perceber. Estas modificações nos comportamentos e atitudes das crianças e jovens são importantes e são conquistas alcançadas no decorrer do trabalho de intervenção:

“Em relação à pergunta “O que aprenderam na sessão?”, aqueles/as que responderam disseram coisas como “Os aspetos que temos de melhorar”, “(...) que a escola é importante”, “Aprendi que tenho de melhorar o comportamento”, “Aprendi que devo melhorar na escola” (...)” (Nota de Terreno, 4 de janeiro);

“Neste ponto da intervenção considero que há algumas mudanças possíveis de identificar nos/as jovens, tais como, baterem à porta da sala de apoio quando esta está fechada/encostada; cumprimentarem quando chegam ao espaço (verbalmente ou com beijo); quando chamam nomes uns aos outros e sabem que eu ouvi, já pedem logo desculpa (ou seja, apercebem-se/sabem que é errado); mostram os testes que recebem; falam dos trabalhos que têm de fazer, dos testes que vão ter, das coisas que aconteceram na escola, etc. São pequenas (grandes) coisas que vão dando sentido e significado à intervenção e que me fazem sentir que vale a pena” (Nota de Terreno, 25 de janeiro).

Algumas das respostas dadas no questionário são também o reflexo da compreensão das crianças/jovens sobre a intervenção desenvolvida. Os/As jovens consideraram que as sessões foram úteis no seu percurso, que aprenderam coisas novas, que ajudaram a tirar dúvidas, a realizar os trabalhos de casa, a estudar para os testes e que foram divertidas. Em relação às mensagens que deixaram, estas foram algumas delas:

“Foi bom estudar com a Catarina, ajudou-me em muita coisa”; “A Catarina é fixe”; “Gosto muito de ti, Catarina!”; “Gostei das sessões porque estava à vontade”; “Gostei das sessões porque a Catarina me ajudou muito”.

O papel desempenhado ao longo do processo foi o de facilitadora do processo, o que está em consonância com a ideia de que “(...) a acção do avaliador assemelha-se à de um “orquestrador” que orienta o processo de negociação dos vários intervenientes, avaliadores e avaliados (...)” (Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006:29). Considero que cada profissional deve “(...) desenvolver uma actividade crítica e reflexiva, capaz de avaliar a sua própria função e que contribua para o seu desenvolvimento” (Carvalho e Terrasêca, 2001:55) e, foi o que procurei fazer com a escrita das notas de terreno na sua dupla dimensão descritiva e reflexiva e, ainda, com os momentos de diálogo. Assim, considero que a posição enquanto avaliadora foi pautada pela implicação e compromisso (Catalán, 1994).

Deve-se ter em consideração que qualquer projeto precisa ter em conta as especificidades do contexto a que se destina, pois, cada contexto é único. As aprendizagens

resultantes da concretização de determinado projeto podem, por sua vez, serem inspiradoras de um novo projeto ou intervenção, no entanto, um mesmo projeto não pode ser transplantado na íntegra para diferentes contextos, o que significa que “(...) qualquer novo projecto é um projecto novo: mesmo que se inspire numa acção anterior, tem de adaptar-se a contextos que são de algum modo únicos” (Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa, 1993:121).

6.3. A Mediação Socioeducativa: Uma Estratégia de Intervenção Comunitária

O processo de estágio foi encarado e desenvolvido numa postura e lógica próxima do conceito de mediação formadora (Silva, 2008a) e da mediação socioeducativa (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Ferreira, 2010; Silva e Machado, 2009), na medida em que procurou contribuir para e potenciar a construção de sentido de conhecimentos e saberes através da dinamização das sessões de orientação ao estudo e do programa de métodos de estudo e do acompanhamento do percurso dos/as jovens.

Tal como já foi referido, a postura da mediação formadora (Silva, 2008a) prevê a autonomia da criança/jovem, reconhecendo que esta não é prévia, mas que se constitui como o propósito da situação de aprendizagem/interação, “[ou] seja, podemos encarar este objectivo, como a construção da competência de aprender a aprender que supõe a capacidade de empreender, organizar e reconhecer(-se) (n)a (sua) aprendizagem” (ibidem:10).

Tendo por base o processo de mediação, a intervenção realizada procurou promover o entendimento entre as diferentes perspetivas, defendendo a pluralidade e heterogeneidade (exemplo de uma situação: “Por vezes, os/as jovens não chegam a acordo em relação às regras de um jogo, o que não representa um problema porque podem existir diversos entendimentos das regras mas, para seguirem em frente e poderem jogar têm de chegar a um consenso” (Nota de Terreno, 8 de novembro)); e tentou também potenciar a participação dos/as jovens no espaço e atividades, com o objetivo de capacitar e possibilitar a autonomização dos/as jovens para conceberem a sua própria compreensão e análise das situações em que (inter)agem.

No fundo, foi um processo pautado pela facilitação: da comunicação, da participação, da conexão entre a criança/jovem e as tarefas escolares, etc., tendo como pressuposto que a construção de saber é um processo dinâmico e singular (Silva, 2008a), em que é fundamental a interação oral face a face (ibidem).

Foi a partir do entendimento de que a educação formal e não-formal se podem complementar que se orientou a intervenção, tanto no que toca às sessões de apoio ao estudo, como no planeamento e dinamização do programa de métodos de estudo, tentando estimular aprendizagens programáticas/curriculares e proporcionar momentos lúdicos, motivantes e divertidos, que fossem também pertinentes para o percurso dos/as jovens.

Então, o contributo do/a mediador/a socioeducativo/a e da formação torna-se significativo e pertinente, pois é “(...) detentor de meios humanos, logísticos e materiais para proporcionar (...) actividades e momentos de (in)formação mais lúdica e, logo, com uma maior carga de motivação para os jovens (...)” (Puga, 2002:s/p).

As principais instituições responsáveis pela educação das crianças e jovens (escola, família, restantes contextos educativos, etc.) devem compreender que estas/estes são capazes de participar, escolher e decidir e de perceber e seleccionar aquilo que se constitui como aprendizagens significativas.

A pertinência e justificação da proliferação da mediação socioeducativa nos mais diversos contextos educativos e do papel e funções do/a mediador/a socioeducativo/a e da formação advém do facto de ser uma intervenção que procura perceber as necessidades e potencialidades do local e dos sujeitos, aspirando à emancipação dos mesmos. Assim, considero que a ação/presença dos/as mediadores/as, que têm competências para desenvolver uma prática atenta às realidades sociais, ajudaria e traria benefícios para autarquias, associações locais, escolas, entre outras instituições. Como referem Silva e Machado (2009:13):

“Os mediadores socioeducativos parecem ser figuras profissionais que, não esgotando a sua intervenção nos espaços escolares neles se constituem como actores que investem no (re)estabelecimento de laços e de significados, num espaço social que se tem vindo a tornar particularmente sensível e afectado por situações sociais problemáticas (...)”.

6.3.1. A Construção da Profissionalidade em Ciências da Educação

Uma das características que distingue a ação do/a mediador/a socioeducativo/a e da formação no terreno é a intencionalidade que incute nos processos educativos e pedagógicos, algo que procurei ter sempre em consideração ao longo da minha intervenção, no sentido de desenvolver ações e atividades pertinentes e contextualizadas.

Este/a profissional deve assumir a complexidade das ações, agindo atentamente e de acordo com as suas bases teórico-epistemológicas, no sentido de que a especificidade da mediação socioeducativa “(...) radica mais no agir, no desenvolvimento de uma praxis, ou seja, na actividade do mediador e que, para além de uma importante componente técnica,

implica uma forte componente ética e reflexiva” (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Ferreira, 2010:122).

Neste sentido, o papel do/a mediador/a requer o domínio de certas competências e técnicas como a escuta ativa, a empatia, a capacidade de observação, “[a] flexibilidade, as ferramentas que ajudam a ser e a estar, a problematização permanente (...) e a importância que atribuem, a uma acção contextualizada (...)” (Costa, Coelho e Moreira, 2007:62) e uma postura ativa, segura e confiante, conciliando interesses, gerindo tensões e conflitos, quando e se necessário.

Alguns saberes exigidos ao/à mediador/a foram também pertinentes na minha intervenção, tais como: “ter conhecimentos básicos sobre diferentes modelos de desenvolvimento pessoal e relações interpessoais”; “dominar conceitos sobre participação, organização e dinamização de grupos”. Algumas atitudes de *saber ser e estar*: perante o mundo, perante si mesmo, perante o outro, perante o trabalho, outros valores e opiniões e competências de *saber-fazer* como “animação de grupos”; “negociação e resolução de conflitos”; “trabalho em equipa”; “capacidade de distância nas situações em que intervêm”; “relação de ajuda, comunicação” (Silva e Moreira, 2009:98) que ajudam à uma acção coerente no terreno.

Como já foi referido, no terreno pude pôr em prática muitas destas competências e conhecimentos. Cada contexto é diferente, por isso nunca sabemos o que esperar e, acima de tudo, devemos estar preparados/as para lidar com o imprevisível.

O/A mediador/a pode atuar em diversos campos, contextos e áreas, com públicos variados, mas existe “(...) um denominador comum à sua prática profissional consubstancializado na tarefa de coordenar, planificar, gerir e mediar” (Costa, Coelho e Moreira, 2007:59). Atentando nestes eixos – coordenação, planificação, gestão e mediação – concluo que o processo de estágio tem um pouco de todos, na medida em que coordenei a investigação/estudo sobre o (des)emprego jovem, planifiquei o programa de métodos de estudo, geri as sessões de orientação ao estudo e, em todas estas atividades, fiz mediação: entre os/as jovens e os conhecimentos, entre opiniões diferentes, de conflitos, etc.

Então, é possível verificar que o trabalho em Ciências da Educação é complexo e multidimensional, por isso, há uma constante necessidade de divulgação e promoção da nossa formação às entidades empregadoras, na medida em que se verifica que “[o] desconhecimento e invisibilidade social da licenciatura é ainda uma realidade que marca, sobretudo, o acesso a um lugar em estruturas profissionais (...) [e este] facto faz com que

sejam os/as próprios/as profissionais a construir o seu campo profissional (...)” (Costa, Coelho e Moreira, 2007:54-55).

Este facto pode ser perspectivado de duas formas: como uma dificuldade, ou como potencialidade “(...) ao não fechar as possibilidades de acção profissional, aumentam as oportunidades do seu exercício, possibilitado pelas competências profissionais decorrentes da formação em Ciências da Educação (...)” (Costa, Coelho e Moreira, 2007:63). Este trabalho de divulgação da formação e das competências do/a mediador/a socioeducativo/a e da formação compete às instituições de ensino mas também aos/às estudantes da área, aquando de oportunidades de emprego e processo de procura e, até, no momento de inscrição no centro de emprego.

A intervenção realizada “cumpre” as características de um trabalho em Ciências da Educação por recorrer a um conjunto diversificado de saberes e práticas, já que uma das especificidades das Ciências da Educação é o desenvolvimento de uma abordagem multireferencial; por procurar o significado dos acontecimentos para os sujeitos; por produzir um conhecimento, dando voz aos/às próprios/as participantes; por apresentar um conhecimento situado, subjectivo e sujeito à temporalidade, isto é, não apresenta resultados definitivos, porque se reconhece que pode ser transformado, uma vez que os contextos e a realidade sofrem constantes alterações.

Considero que esta intervenção comporta consigo a noção de que crianças/jovens têm a sua própria compreensão da realidade que os rodeia, tornando-se necessário possibilitar espaços e tempos onde possam participar (só aprendem a participar, participando), porque eles/as envolvem-se nas atividades que lhes fazem sentido, em que percebem ter um contributo a dar.

Esta intervenção poderia beneficiar com um tempo mais prolongado de estadia no terreno, logo, com um acompanhamento mais sistemático e profundo dos percursos das crianças e jovens, bem como, com um possível trabalho de intervenção com as famílias destas mesmas crianças e jovens. Poderia também ser frutífero complementar o trabalho com profissionais das escolas dos/as jovens, nomeadamente com a mediadora de conflitos da Escola EB 2,3 Dr. Leonardo Coimbra (Filho). Em relação ao programa de métodos de estudo, com mais tempo de implementação e abrangendo mais jovens, gostaria de implementar a prática de aqueles/as que tenham frequentado as sessões e/ou que demonstrem competências e vontade, dinamizarem as sessões para outros/as jovens.

Apesar de salientar estes ajustes/propostas de melhorias, considero que o trabalho desenvolvido foi pertinente para a instituição e para a minha formação. Em relação ao eixo

da investigação, constituiu-se como um indicador da situação dos/as jovens daquele bairro (ainda que só tenha entrevistado dez); relativamente à orientação ao estudo (e ao programa) constituiu-se como um veículo no apoio ao sucesso escolar das crianças e jovens. Ao nível da formação, este processo marcou-se pelas constantes aprendizagens, onde se viveram tempos de trabalho, ansiedade, alegria, emoção e de muitas experiências significativas, que se constituíram como o primeiro contacto organizado com o mundo do trabalho.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2011). A escola e o lazer: Universos distintos?. In José Machado Pais, René Bendit e Vítor Sérgio Ferreira (Orgs.), *Jovens e rumos* (pp. 101-111). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Afonso, Almerindo Janela (1992). Sociologia da educação não-escolar: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?. In António Joaquim Esteves e Stephen Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 83-96). Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, Basílio Manuel Marques (2009). *Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação sócio-educativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Almeida, João Ferreira de e Pinto, José Madureira (1980). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, Natália (1998). Escola e trabalho: Atitudes, projectos e trajectórias. In Manuel Villaverde Cabral e José Machado Pais (Coords.), *Jovens portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997* (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.
- Alves, Natália (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: EDUCA/ UI&DCE.
- Araújo, Maria José Freitas Borges de (2004). *ATL: Actividades de tempo livre: Sem tempo nem liberdade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Azevedo, Rui (Coord.) (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação - Guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Disponível em <http://www.anespo.pt/uploads/anespo-projectos-educativos-elaboracao.pdf>.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Béal, Yves (2002). Cidadão no saber e/ou cidadão no mundo?. In Georges Apap, Francesco Azzimonti, Yves Béal, Fawzi Benarbia, Olga Benhardon, Roger Bunales, Marie-Pierre Canard, Henri Chevalier, André Duny, Claire Fauvet, Jean Foucambert, Gérard Médioni, Maria-Alice Médioni, Philippe Meirieu, Françoise Mitterand, Claude Niarfex, Alain Pastor, Nathalie Pechu, Gérard Philippe, Jean-Yves Rochex, Nicole Schmutz e Etienne Vellas, *A construção dos saberes e da cidadania: Da escola à cidade* (pp. 129-136). Porto Alegre: Artmed.

- Bendit, René (2011). Introdução. In José Machado Pais, René Bendit e Vítor Sérgio Ferreira (Orgs.), *Jovens e rumos* (pp. 19-36). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Berger, Guy (2009). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, 175-192.
- Boghossian, Cynthia Ozon e Minayo, Maria Cecília de Souza (2009). Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *Saúde e Sociedade*, 18 (3), 411-423.
- Bolívar, Antonio (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Boumard, Patrick (1999). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *PSI - Revista de Psicologia Social e Institucional*, 1 (2). Consultado em abril, 23, 2012 de <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>.
- Bourdieu, Pierre (1993). Compreender. In Pierre Bourdieu (Coord.), *A miséria do Mundo* (pp. 693-713). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Para Uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Brandão, Tânia; Saraiva, Luísa e Matos, Paula Mena (2012). O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adultez emergente: Especificidades do contexto português e brasileiro. *Análise Psicológica*, XXX (3), 301-313.
- Burgess, Robert (1997). *A pesquisa de terreno: Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Cabral, João de Pina (2006). Reflexões finais. In Antónia Pedroso de Lima e Ramon Sarró (Orgs.), *Terrenos metropolitanos: Ensaio sobre produção etnográfica* (pp. 177-191). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Calvo, Enrique Gil (2011). A roda da fortuna: Viagem à temporalidade juvenil. In José Machado Pais, René Bendit e Vítor Sérgio Ferreira (Orgs.), *Jovens e rumos* (pp. 39-57). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves e Rui Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 195-254). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado em abril, 1, 2013 de <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>.
- Capucha, Luís Manuel Antunes (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Capul, Maurice e Lemay, Michel (2003a). *Da educação à intervenção social* (1º volume). Porto: Porto Editora.

- Capul, Maurice e Lemay, Michel (2003b). *Da educação à intervenção social* (2º volume). Porto: Porto Editora.
- Caramelo, João (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Caria, Telmo (2002). A construção etnografia do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In Telmo Caria (Org.), *Experiência etnográfica em ciências sociais* (pp. 9-20). Porto: Afrontamento.
- Carvalho, Adalberto Dias de e Baptista, Isabel (2004). *Educação social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, Adalberto Dias de e Baptista, Isabel (2008). Ética e formação profissional: Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. In Sarah Banks e Kirsten Nohr (Coords.), *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social* (pp. 19-32). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, Angelina e Terrasêca, Manuela (2001). Em torno das práticas avaliativas do 2º ciclo. In Carlinda Leite (Org.), *Avaliar a avaliação* (3ª edição) (pp. 43-55). Porto: Edições ASA.
- Casa-Nova, Maria José (2009). *Etnografia e produção de conhecimento: Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Castro-Almeida, Carlos; Le Boterf, Guy e Nóvoa, António (1993). A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência no terreno (programa Jade). In Albano Estrela e António Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 115- 137). Porto: Porto Editora.
- Catalán, Maria Angeles Rebollo (1994). Modelos de evaluación: Concepto y tipos. In Maria Pilar Colás Bravo e Maria Angeles Rebollo Catalán, *Evaluación de programas: Una guía práctica* (pp. 33-54). Sevilla: Editorial Kronos.
- Charlot, Bernard (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, nº 97, 47-63.
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), 7-18.

- Correia, José Alberto e Caramelo, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 20, 167-191.
- Correia, José Alberto e Caramelo, João (2010). A construção social e legislativa da mediação: Figuras e políticas. In José Alberto Correia e Ana Maria Costa e Silva (Orgs.), *Mediação: (D)os contextos e (d)os actores* (pp. 13-32). Porto: CIIIE e Edições Afrontamento.
- Cortesão, Irene e Trevisan, Gabriela (2006). O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade. *Cadernos de Estudo*, nº 3, 61-74.
- Cortesão, Luiza; Leite, Carlinda e Pacheco, José Augusto (2002). Antes de falarmos em projecto é preciso sabermos do que estamos a falar. In Luiza Cortesão, Carlinda Leite e José Augusto Pacheco, *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?* (pp. 22-32). Porto: Porto Editora.
- Cosme, Arianne e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.
- Cosme, Arianne e Trindade, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?*. Porto: Profedições.
- Costa, Alexandra Sá (2001). *Políticas de juventude: Regulação e/ou emancipação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Costa, Alexandra Sá; Coelho, Orquídea e Moreira, Rui (2007). Os licenciados em Ciências da Educação: Itinerários de inserção e configuração da profissão. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 24, 39-65.
- Costa, António Firmino da (1989). A pesquisa de terreno em sociologia. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- d’Espiney, Rui (2004). Reflexões sobre uma intervenção em meio rural: Estratégias, intencionalidade e pressupostos. In José Alberto Correia e Rui d’Espiney (Orgs.), *Inovação, cidadania e desenvolvimento local* (pp. 59-83). Setúbal: ICE - Instituto das Comunidades Educativas.
- Dayrell, Juarez (2003). O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, nº 24, 40-52. Retirado em junho, 7, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>.
- Dayrell, Juarez (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1105-1128.

- Demazière, Didier (2010). A mediação social, um trabalho de terreno. In José Alberto Correia e Ana Maria Costa e Silva (Orgs.), *Mediação: (D)os contextos e (d)os actores* (pp. 103-117). Porto: CIE e Edições Afrontamento.
- Durkheim, Émile (1980). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estanque, Elísio (2002). Um sociólogo na fábrica: Para uma metodologia da envolvimento social. In Telmo Caria (Org.), *Experiência etnográfica em ciências sociais* (pp. 61-76). Porto: Afrontamento.
- Faria, Luísa (2008) *Motivação para a competência. O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic.
- Fernandes, Luís (2002). *O sítio das drogas: etnografia das drogas numa periferia urbana*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fernandes, Luís e Agra, Cândido da (1991). *Uma topografia urbana das drogas: Estudo exploratório no Porto*. Lisboa: Gabinete de Planeamento e Coordenação do Combate à Droga e Centro de Ciências do Comportamento Desviante.
- Fernandes, Luís e Carvalho, Maria do Carmo (2000). Problemas no estudo etnográfico de objectos fluidos - Os casos do sentimento de insegurança e da exclusão social. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 14, 59-88.
- Fernandes, Natália (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferreira, Manuela (2002). Criança tem voz própria. *A Página da Educação*, 11 (117), 35-37.
- Ferreira, Manuela (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”. *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, António Manuel (2000). *Educar para a cidadania: Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Laura Pereira da (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos: Experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta Editores.
- Freitas, Cândido Varela (1997). Desenvolver a avaliação de um projecto. In Cândido Varela Freitas, *Gestão e Avaliação de Projectos nas escolas* (pp 21-40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Geertz, Clifford (2008). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Giddens, Anthony (1987). *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.

Consultado em julho, 6, 2012, de

<http://books.google.pt/books?id=YQ2fcyA8ZwIC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.

- Giddens, Anthony (1996). *Novas regras do método sociológico*. Lisboa: Gradiva.
- Giddens, Anthony (2000). *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- Gómez, José António Caride; Freitas, Orlando Manuel Pereira de e Callejas, Germán Vargas (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Guerra, Isabel Carvalho (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.
- Guerreiro, Maria das Dores e Pegado, Elsa (Coords.) (2006). *Os Jovens e o Mercado de Trabalho - Caracterização, Estrangulamentos à Integração Efectiva na Vida Activa e a Eficácia das Políticas*. Lisboa: CID/DGEEP e MTSS.
- Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.
- Haraway, Donna (1995). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu*, 5, 7-41.
- Harding, Sandra (1991). *Whose science? Whose knowledge?: Thinking from women's lives*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hespanha, Pedro (2001). Mal-estar e risco social num mundo globalizado: Novos problemas e novos desafios para a teoria social. In Boaventura de Sousa Santos (Org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (pp. 163-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Jenks, Chris (2002). Constituindo a criança. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 17, 185-216.
- Kuhn, Thomas (1989). *A tensão essencial*. Lisboa: Edições 70.
- Kuhn, Thomas (2001). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Larrazábai, Maria (2004). A figura e a formação do animador sociocultural. In Jaume Trilla (Coord.), *Animação sociocultural: Teorias, programas e âmbitos* (pp. 123-134). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, Carlinda; Rodrigues, Lurdes e Fernandes, Preciosa (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – Um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1), 21-45.

- Lima, Jorge Ávila de (2006). *Ética na Investigação*. In Jorge Ávila Lima e José Augusto Pacheco (Orgs.) *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lopes, João Teixeira (1996). *Tristes Escolas: Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lúcio, Joana Catarina Dias (2011). *A medição sócio-educativa na construção da cidade educadora: O projeto “Massarelos, freguesia educadora”*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Matos, Manuel (1999). *Intervenção comunitária em educação*. Relatório apresentado para concurso de Professor Associado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Matos, Manuel (2004). Desenvolvimento e cidadania: Intervenção associativa e acção comunitária. In José Alberto Correia e Rui d’Espiney (Orgs.), *Inovação, cidadania e desenvolvimento local* (pp. 135-149). Setúbal: ICE - Instituto das Comunidades Educativas.
- Matos, Manuel (2009). Da intervenção comunitária à mediação comunitária. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 175-189.
- Médioni, Maria-Alice (2002). Saberes e cidadania na periferia. In Georges Apap, Francesco Azzimonti, Yves Béal, Fawzi Benarbia, Olga Benhardon, Roger Bunales, Marie-Pierre Canard, Henri Chevalier, André Duny, Claire Fauvet, Jean Foucambert, Gérard Médioni, Maria-Alice Médioni, Philippe Meirieu, Françoise Mitterand, Claude Niarfex, Alain Pastor, Nathalie Pechu, Gérard Philippe, Jean-Yves Rochex, Nicole Schmutz e Etienne Vellas, *A construção dos saberes e da cidadania: Da escola à cidade* (pp. 101-104). Porto Alegre: Artmed.
- Menezes, Isabel (1993). A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. *Inovação*, 6 (3), 309-336.
- Menezes, Isabel (1999). Educação para a cidadania: Algumas reflexões de um ponto de vista psicológico. *Território Educativo*, nº 6, 29-35.
- Menezes, Isabel (2010). *Intervenção Comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: LivPsic.
- Menezes, Isabel; Mendes, Madalena; Ferreira, Carla e Ribeiro, Conceição (1999). Educação cívica: Reflexões a propósito da análise do currículo implementado e conseguido no domínio da cidadania em Portugal. *Inovação*, 12 (1), 47-58

- Menezes, Isabel; Ribeiro, Norberto; Jesus, Maria Fernandes; Malafaia, Carla e Ferreira, Pedro (Eds.) (2012). *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. Porto: Livpsic.
- Monteiro, Alcides (2000). A avaliação nos projectos de intervenção social: Reflexões a partir de uma prática. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 22, 137-154.
- Neves, Tiago (2009). *Entre educativo e penitenciário. Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Neves, Tiago (2010). Modelos de mediação social. In José Alberto Correia e Ana Maria Costa e Silva (Orgs.), *Mediação: (D)os contextos e (d)os actores* (pp. 33-43). Porto: CIIIE e Edições Afrontamento.
- Neves, Tiago; Guedes, Mafalda e Araújo, Tiago (2009). Mediação comunitária e mudança social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3 (3), 45-60.
- Nóvoa, António; Castro-Almeida, Carlos; Le Boterf, Guy e Azevedo, Rui (1992). Formação para o desenvolvimento e perfil dos agentes de desenvolvimento: Princípios metodológicos. In António Nóvoa, Carlos Castro-Almeida, Guy Le Boterf e Rui Azevedo, *Formação para o desenvolvimento: Uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento (Programa JADE)* (pp. 31-47). Lisboa: Fim de Século Edições.
- Oliveira, Ana e Freire, Isabel (2009). *Sobre... A mediação Sócio-Cultural*. Porto: ACIDI.
- Oliveira, Ana e Galego, Carla (2005). *A Mediação sócio-cultural: Um puzzle em construção*. Porto: ACIME.
- Pais, José Machado (1990a). A construção sociológica da juventude - Alguns contributos. *Análise Social*, XXV (105-106), 139-165.
- Pais, José Machado (1990b). Lazeres e sociabilidades juvenis – Um ensaio de análise etnográfica. *Análise Social*, XXV (108-109), 591-644.
- Pais, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.
- Pais, José Machado (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: ICS.
- Palhares, José Augusto (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis: Experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 27, 109-130.

- Pappámikail, Lia (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia: Questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX*, 395-410.
- Pappámikail, Lia (2011). A adolescência enquanto objecto sociológico: Notas sobre um resgate. In José Machado Pais, René Bendit e Vítor Sérgio Ferreira (Orgs.), *Jovens e rumos* (pp. 81-99). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Parente, Cristina; Ramos, Madalena; Marcos, Vanessa; Cruz, Sofia Alexandra e Neto, Hernâni Veloso (2011). Efeitos da escolaridade nos padrões de inserção profissional juvenil em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 65, 69-93.
- Pereira, Fátima (2010). Recensão à obra de Bernard Charlot - A relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 30, 177-180.
- Pinto, Luís Castanheira (2005). *Sobre educação não-formal*. Cadernos d'Inducar. Retirado em abril, 1, 2013 de <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>.
- Puga, Rogério Miguel (2002). Educação (juvenil) informal. *A Página da Educação*, nº 112. Retirado em junho, 1, 2013 de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=112&doc=8853&mid=2>.
- Queiroz, Maria Cidália e Gros, Marielle Christine (2002). *Ser jovem num bairro de habitação social: Especificidade dos processos de transição para a vida adulta*. Porto: Campo das Letras.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, LucVan (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Robertis, Cristina de (2011). *Metodologia da intervenção em trabalho social*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, Pedro (1994). As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In Albano Estrela e Pedro Rodrigues, *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 93-109). Lisboa: Colibri.
- Santos, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento. Retirado em abril, 16, 2013 de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php>.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

- Sardenberg, Cecilia (2002). Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?. *Feminismo, Ciência e Tecnologia*, 8, 89-114.
- Sarmiento, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento (Coords.), *As crianças, contextos e identidades* (pp 9-30). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Silva, Alexandre e Machado, Fernando Luís (2010). Trabalho e desemprego entre jovens de um bairro social. In Renato Miguel do Carmo (Org.), *Desigualdades sociais 2010 – Estudos e indicadores* (pp. 199-206). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Silva, Ana Maria Costa (2008a). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (pp. 1-14). Florianópolis: Universidade de Santa Catarina. Retirado em fevereiro, 5, 2013 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9816/1/Media%C3%A7%C3%A3o%20Formadora%20e%20Sujeito%20Aprendente%20ao%20longo%20da%20vida.pdf>.
- Silva, Ana Maria Costa e Machado, Catarina (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1-16). Braga: Universidade do Minho. Retirado em fevereiro, 5, 2013 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9814/1/Espa%C3%A7os%20sociopedag%C3%B3gicos%20dos%20mediadores%20socioeducativos.pdf>.
- Silva, Ana Maria Costa e Moreira, Maria Alfredo (2009). *Formação e Mediação Sócio-Educativa: Perspectivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores.
- Silva, Ana Maria Costa; Caetano, Ana Paula; Freire, Isabel; Moreira, Maria Alfredo; Freire, Teresa; Ferreira, Ana Sousa (2010). Novos actores no trabalho em educação: Os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 119-151.
- Silva, Pedro (2003). *Etnografia e Educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.
- Silva, Sofia Marques da (2004). *Figuras e configurações da estranheza na escola. Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

- Silva, Sofia Marques da (2008b). Estratégias juvenis para “fintar” fragilidades: A construção da pertença a uma casa da juventude no norte de Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 27, 27-49.
- Silva, Sofia Marques da (2011). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Vanessa (2001). Sessão Plenária “A educação que temos”. In Conselho Nacional de Educação, *Actas do Seminário “Educação e Associativismo: Para Além da Escola...”* (pp. 27-57). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sousa, Luís Nuno (2012). Emprego e Trajetórias Profissionais: o caso dos diplomados do Instituto Superior Politécnico de Viseu. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIII, 149-168.
- Stoer, Stephen e Araújo, Helena Costa (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, Stephen e Magalhães, António (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Terrasêca, Manuela (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes – Análises dos discursos dos/as professores/as*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Terrasêca, Manuela (2002). *Avaliação de sistemas de formação: Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Torremorell, Maria Carme Boqué (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, Rui (2009). *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Trindade, Rui (2011). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. São Paulo: Leya.
- Vala, Jorge (1989). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vaz, Henrique (2009). A Mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios: O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 53-72.

Webgrafia:

ADILO, retirado em dezembro, 10, 2012 de <http://www.adilo.pt/>.

FPCEUP, retirado em abril, 16, 2013 de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2012&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=815.

Junta de Freguesia de Lordelo do Ouro, retirado em dezembro, 10, 2012 de <http://www.jf-lordelodouro.pt/>.

Outros Documentos:

Documento de Divulgação do “Projecto Integrado do Bairro do Aleixo – Uma Experiência Comunitária”.

Documento “Orientações para a Elaboração do Relatório de Mestrado em Ciências da Educação”, FPCEUP.

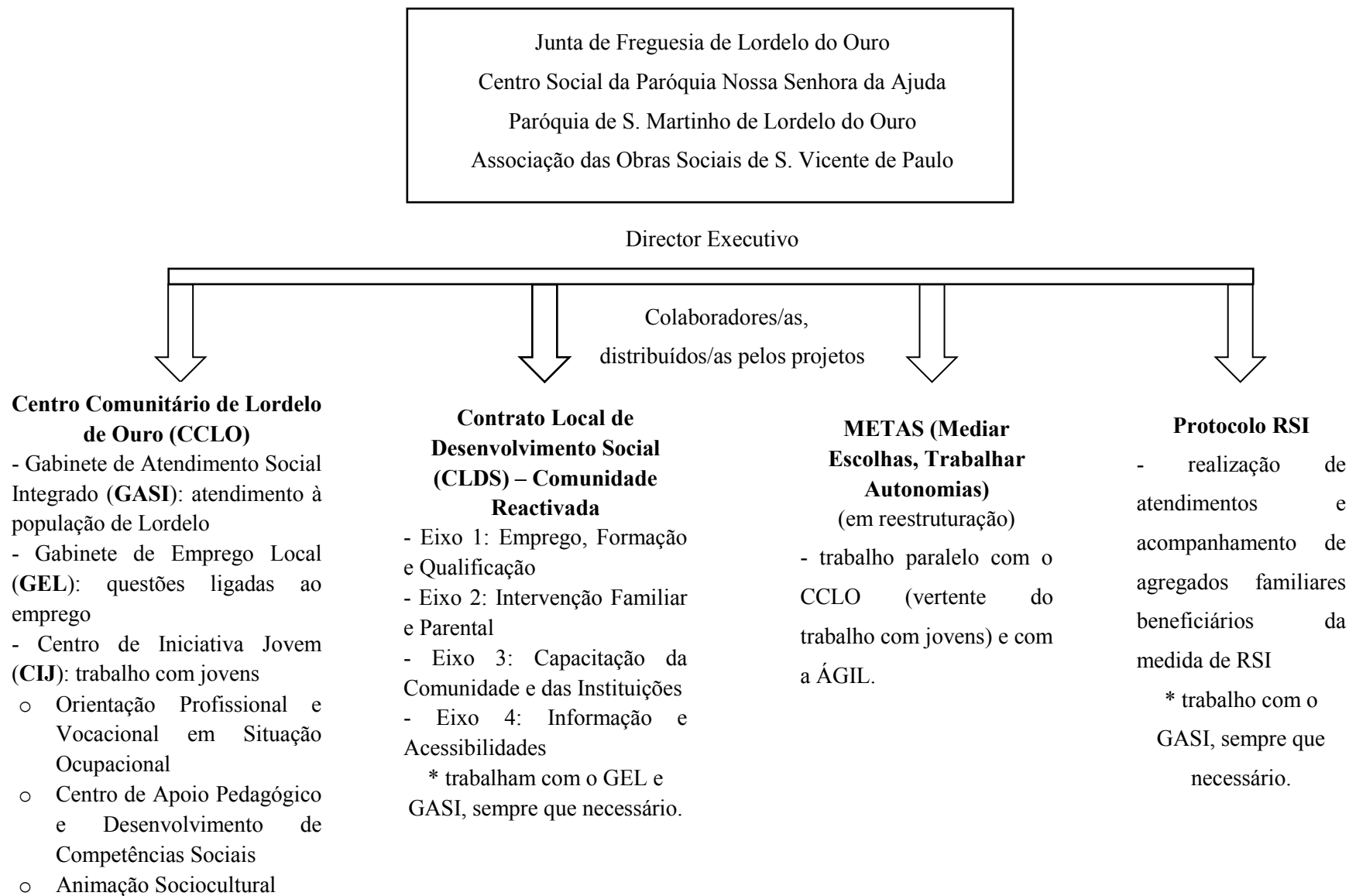
Plano de Atividades Centro Comunitário de Lordelo do Ouro, 2012-2013.

APÊNDICES

Apêndice I – Esquema de Organização da ADILO

ADILLO - Agência de Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro (1995)

Associação interinstitucional de direito privado sem fins lucrativos, constituída por uma direção, representada pelas seguintes instituições:



Apêndice II – Proposta para a Dinamização da Atividade “Mediação Familiar e Escolar”

Considero que a “Mediação Familiar e Escolar” poderá ser uma ação pertinente para basear a minha intervenção no estágio e mais propriamente no Centro Comunitário, uma vez que é uma atividade que não está a decorrer, ou que apenas decorre pontualmente quando há algum caso a tratar com algum Encarregado de Educação e que, por isso, está “sem rede”.

Esta atividade faria todo o sentido para o meu estágio pois corresponderia às competências de um/a mestre em Ciências da Educação, uma vez que é previsto, por exemplo, a conceção, gestão e avaliação de projetos curriculares, sócio-educativos e/ou comunitários; bem como, programas de orientação psico e sócio-pedagógica nos contextos escolar e familiar.

Os objetivos descritos para esta atividade, no plano de atividades do CCLO, são: envolver os agentes educativos no processo formativo dos/as jovens e adequar práticas educativas que facilitem o sucesso escolar. A estes objetivos eu acrescentaria o envolvimento dos jovens no seu próprio processo educativo e formativo pois, como sabemos e também é descrito no plano de atividades, muitos dos/as jovens caracterizam-se por uma relação de fragilidade com a escola, a qual é importante de ser trabalhada. E penso que poderia ser trabalhada no âmbito da mediação familiar e escolar. Seria também importante trabalhar no âmbito do desenvolvimento pessoal e social destes/as jovens e pais/encarregados de educação.

Poderia trabalhar com um grupo de jovens e pais, ao longo de sessões sobre diversas temáticas, algumas por mim sugeridas neste momento, ainda que possam depois ser alvo de reestruturação, e outras que fossem importantes para eles/as e que quisessem ver trabalhadas.

Este trabalho poderia ser realizado em parceria com o GASI e/ou com o protocolo RSI, por forma a seleccionar famílias/agregados familiares que sejam por eles atendidos e que considerem pertinentes para esta intervenção, uma vez que o trabalho da ADILO é também pautado e caracterizado por ser um trabalho em parceria. Deveria ser feita uma divulgação da atividade e, os/as jovens/pais que quisessem fazer parte poderiam inscrever no Centro Comunitário, por exemplo. Tal como refere Menezes (2010:51)¹:

“A elaboração de um projecto de intervenção envolve um processo de planeamento que implica, em conjunto com a comunidade, analisar o contexto e os problemas aí sentidos, aprofundar a forma como esses problemas são definidos e quais os recursos existentes para os resolver, identificar prioridades e grupos-alvo. A análise e discussão da

¹ Referência Bibliográfica: Menezes, Isabel (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.

informação recolhida, com a participação activa de todos os intervenientes, no contexto de um processo decisório participativo (Freitas, 1998), deve permitir a construção de um guião de acção para todos os protagonistas (...).”

Desta forma, também no âmbito da “Mediação Familiar e Escolar” importa começar por estabelecer um quadro de necessidades, onde se consiga estabelecer informação sobre os problemas e identificar e os recursos para depois se definir alternativas de acção para enfrentar a acção problemática e, por fim a adoção de uma alternativa de execução. É fulcral a auscultação da opinião dos/as jovens e dos pais ou Encarregados de Educação, seja em sessões em grupo e/ou individuais, com o apoio/parceria do GASI ou protocolo RSI, se assim for definido.

De seguida defino um breve plano de acção, que pode ser reestruturado, uma vez que são linhas gerais para a minha intervenção, mas que não se apresentam como totalmente definidas, uma vez que só poderão ser delineadas com os/as destinatários/as da intervenção.

PLANO DE AÇÃO

De reforçar que o plano que se apresenta é provisório e poderá ser reestruturado após o contacto com os/as jovens/pais e/ou encarregados/as de educação.

Mediação Escolar

- Reconhecendo que os problemas de insucesso, absentismo e indisciplina escolar constituem fatores de risco para os/as jovens, é importante trabalhar com eles/as competências para o estudo, tendo como objetivo conduzi-los/as, entre outros fatores, ao sucesso escolar.

Sugestão: Dentro de um pequeno grupo de jovens fazer, num primeiro momento, sessões individuais, para trabalhar competências para o estudo, perceber o ambiente em casa, perceber como é a relação com a escola, as suas atitudes face à mesma e, a partir daí, surgiriam algumas atividades mais específicas.

- Admitindo que nas escolas, e possivelmente em alguns ambientes familiares, existam conflitos, seria importante trabalhar as questões da negociação e mediação.

Sugestão: Sessões sobre a negociação e a mediação, numa dupla vertente: expositiva e experiencial, onde poderão fazer alguns exercícios em par ou trio. A pertinência da introdução da negociação, da consequente positiva visão do conflito, e da mediação seria mostrar a estes/as jovens de que são parte integrante da vida da comunidade e que

podem eles/as próprios/as resolver os seus próprios problemas e conflitos, favorecendo a comunicação, levando a que ambas as partes compreendam as duas perspetivas e não apenas a sua. O mesmo sucede no caso dos pais/encarregados de educação.

- Sessão sobre o bullying, ou outras temáticas.
- Sessão sobre os perigos da internet.

Mediação Familiar

- Seria importante fazer um levantamento dos temas que interessam aos pais, que dúvidas têm, etc.
- Poderia ser importante falar também sobre a negociação e mediação, fazendo-o na dupla vertente anteriormente referida.
- Instrumentos de comunicação escola-família: falar acerca das funções da escola e da família.
- Sessão sobre o acompanhamento do jovem nos métodos de estudo.
- Sessão sobre o bullying.
- Sessão sobre os perigos da internet.

❖ No final de cada sessão poderá haver um momento de reflexão para perceber a forma como a sessão decorreu, se há sugestões, aspetos que pretendem melhorar. Pode até ser distribuído um mini-questionário ou algum papel para preencherem, de forma a monitorizar a forma como decorrem as sessões/atividades.

❖ Para os dois tipos de mediação – familiar e escolar – como referi no início do documento, será importante fazer um levantamento dos interesses das pessoas com que vou contactar diretamente no âmbito desta atividade, para depois, também em conjunto com elas, se possa definir objetivos e um plano de ação mais pormenorizado.

Apêndice III - Flyer Informativo sobre o CIJ

Horário de Funcionamento

De segunda a sexta-feira, entre as
15h e as 19h.

Aparece e vem conhecer-nos!



Bairro de Lordelo, Bloco 15, Cave

Telefone: 22 618 61 40

Telemóvel: 93 828 71 15



Centro de
Iniciativa Jovem

Bairro de Lordelo,
Bloco 15, Cave.

Reabertura do CIJ

O CIJ - Centro de Iniciativa Jovem - é um espaço com diferentes atividades de âmbito lúdico-pedagógico, artístico e desportivo, dirigido aos jovens e crianças da freguesia de Lordelo do Ouro, onde estes podem encontrar apoio para desenvolverem as suas ideias, capacidades e projetos.



Exemplos de atividades já desenvolvidas no CIJ *

- Dança
- Futebol
- Percussão
- Beat Box
- Visitas Lúdico-Pedagógicas
- Orientação ao Estudo

Os jovens podem sugerir atividades que queiram ver desenvolvidas no CIJ, uma vez que é um espaço que promove a criatividade e a inovação.

-
- Orientação Profissional
 - Cinema e Produção Audiovisual
 - Workshops Artísticos

Outras atividades que queiras sugerir!

* Algumas das atividades só serão desenvolvidas se houver um número mínimo de jovens inscritos.

Apêndice IV – Caracterização Física do Espaço do CIJ

“O CIJ situa-se no rés-do-chão de um dos blocos do Bairro de Lordelo. O espaço é grande, tem muitos grafitis nas paredes e parece que vai ter diferentes salas, de forma a conferir organização ao espaço” (Nota de Terreno, 4 de outubro);

“(…) sala destinada ao apoio ao estudo. Esta sala tem uma mesa oval, seis cadeiras e duas estantes cheias de livros. Tem também um quadro e um armário. Tem duas portas que devem dar acesso a outros locais mas que estavam fechadas, pelo que não sei onde vão dar” (Nota de Terreno, 11 de outubro);

“Existe uma sala de acesso livre que tem uma mesa de ping-pong, televisão, jogos de mesa, almofadas grandes, etc.” (Nota de Terreno, 11 de outubro);

“O CIJ apresenta espaços distintos onde se desenvolvem diferentes tarefas, conferindo organização ao espaço que é gerido pelos/as jovens com orientação dos/as técnicos/as. Há uma sala de computadores, denominado espaço CID, onde os/as jovens passam bastante tempo (...); a sala de apoio estudo, onde tem também uma mini-cozinha e uma despensa com material de limpeza e outros materiais; uma sala com usos variados, onde tem uma mesa de ping-pong, jogos de mesa, televisão e almofadas; a sala do espelho, uma sala em formato rectangular, com um espelho de um lado e espaldares do outro, dois bancos e duas telas, e é o espaço onde se dinamizam os ateliers de dança e batucada; a sala de artes com vários armários, mesas e cadeiras, material de pintura, uma banca para lavar as mãos e grafitis nas paredes (esta sala ainda não está terminada); sala de produção audiovisual, com computador e restante material de cinema. As cores do CIJ são variadas, contrastando cores vivas, presentes nos grafitis, com cores mais escuras de algumas paredes” (Nota de Terreno, 21 de novembro).

Apêndice V – Proposta para a Dinamização da Atividade “Sessão de Pais”

A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreçam o sucesso escolar e social das crianças e jovens, uma vez que são os responsáveis educativos dos mesmos; os pais têm um papel muito significativo no acompanhamento do percurso escolar dos/as seus/as filhos/as, tanto ao nível das aprendizagens, como ao nível das relações interpessoais. Por isso, é necessário e essencial que a família (principalmente os pais) procure acompanhar o desenvolvimento da criança/jovem em todo o seu processo de aprendizagem, tanto em casa como na sua atividade na escola e em outros locais (por exemplo, o CIJ).

DESTINATÁRIOS:

- Pais/Encarregados de Educação dos/as jovens que sejam mais assíduos/as no CIJ, nomeadamente no apoio ao estudo.

TEMÁTICAS:

- Instrumentos de comunicação escola-família (parceria professores-pais);
- Acompanhamento dos/as jovens no estudo (supervisão parental); Preocupações dos pais relativamente ao percurso formativo dos/as filhos/as e em relação à construção do projeto de vida dos/as seus/suas filhos/as;
- Papel do CIJ.

OBJETIVO GERAL:

- Sensibilizar e consciencializar os pais para a importância da sua integração no percurso educativo dos/as filhos/as.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

A) Instrumentos de comunicação escola-família (parceria professores-pais):

- Discutir e refletir sobre as relações estabelecidas com e entre os actores educativos (comunicação escola-família);
- Consciencializar para a importância de manter uma relação positiva entre a escola e a família e para a necessidade de comunicação positiva entre a escola e a família;

Questões para debate: Em que ocasiões vão à escola? Costumam falar com os/as professores/as/diretores/as de turma?

B) Acompanhamento dos/as jovens no estudo (supervisão parental): Preocupações dos pais relativamente ao percurso formativo dos/as filhos/as e em relação à construção do projeto de vida dos/as filhos/as:

- Discutir as funções e papéis da escola no processo educativo das crianças e jovens vs. responsabilidades dos pais no percurso educativo dos/as filhos/as;
- Refletir sobre formas de ajudar os/as filhos/as com os trabalhos de casa e testes;
- Discutir técnicas a que os pais possam recorrer para facilitar e ajudar (n)a aprendizagem dos/as filhos/as;
- Refletir sobre a importância de estabelecer limites e regras, mas também elogiar e reforçar;
- Promover o acompanhamento e supervisão parental no percurso dos/as seus/suas filhos/as (ao nível das aprendizagens e das relações interpessoais);
- Alertar para a importância de adoptar uma postura de apoio e estímulo no processo de construção do projeto de vida dos/as filhos/as;

Questão para debate: Quais os maiores desafios/dificuldades que sente no acompanhamento das tarefas escolares dos/as seus/suas filhos/as?

C) Papel do CIJ

- Dar a conhecer o trabalho efetuado no CIJ;
- Explicar o trabalho realizado, em especial na sala de apoio/orientação ao estudo – clarificar que não damos explicações, mas auxiliámos no processo de estudo/resolução de trabalhos de casa, etc.

Questão para debate: Conhecem o espaço e o que lá é feito?

Apêndice VI – Guião de Entrevista

Está a decorrer na ADILO – Agência de Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro – um estudo sobre as opiniões dos/as jovens do Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres acerca do emprego/desemprego. Para concretizar este objetivo, pedimos a sua participação neste estudo, através de uma entrevista. O tempo de resposta é de cerca de 20/30 minutos. Não existem respostas certas ou erradas. O que nos interessa é a sua opinião.

Garantimos o anonimato e a confidencialidade de todos os dados recolhidos, garantindo também que se destinam apenas para os fins do estudo, não sendo divulgados fora deste âmbito.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

- Identificação

Sexo

Idade

Habilitação Académica

- Caracterização Familiar

Com quem vive?

Outros familiares: Quem?

Habilitação Académica do Pai

Habilitação Académica da Mãe

Ocupação Profissional do Pai

Ocupação Profissional da Mãe

Tem irmãos/ãs? Em caso afirmativo, qual a habilitação académica e ocupação profissional?

- Percurso Académico dos/as Jovens do Bairro

Onde estudou?

Já fez cursos de formação? Sim ____ Não ____

Se sim, porquê?

Como vê a escola?

Continua a estudar?

Em caso positivo:

Qual o motivo que o/a levou a prosseguir os estudos?

Até que ano pensa estudar?

Pensa ingressar no ensino superior?

Em caso negativo:

Alguma vez desistiu de estudar?

Se sim, porquê? (Com que idade?) Pensa voltar a estudar?

- Situação Profissional dos/as Jovens do Bairro

Fale um pouco sobre a sua situação profissional atual (empregado/a ou desempregado/a) e como vivência essa situação (como se sente, o que pensa), ...

- Vivência do Emprego/Desemprego

Se empregado/a:

Qual a condição face ao trabalho?

Trabalhador/a por conta própria ou por conta de outrem?

Qual o tipo de trabalho que desempenha?

Quais as funções que executa?

Qual o vínculo contratual?

Há quanto tempo trabalha?

Há quanto tempo trabalha nesse local/atividade?

Como teve conhecimento do emprego atual?

Como se sente com a sua situação profissional atual?

Se desempregado/a:

Há quanto tempo está desempregado/a?

Quantas vezes esteve desempregado/a?

Está atualmente à procura de trabalho?

Está inscrito/a num centro de emprego?

Desistiu de procurar trabalho? Se sim, porquê?

Como se sente como desempregado/a?

- Perfil Profissional dos/as Jovens do Bairro

Que outras experiências de emprego teve?

Quanto tempo duraram?

Como teve conhecimento dos anteriores empregos?

Com que meios sobrevive? Tem tido dificuldades?

- Expectativa face ao Emprego

Se empregado/a, espera mudar de emprego?

Se desempregado/a, espera arranjar emprego?

Aceitaria trabalho fora da sua área de residência?

Como vê o emprego hoje em dia?

Como se imagina no futuro?

- Representações e Significações do Bairro

Há quanto tempo reside no Bairro Pinheiro Torres?

Fale-me um pouco sobre o bairro.

Pensa que há diferença no acesso ao emprego e à formação profissional por ser morador/a de um bairro social?

Como é que acha que é vivida a situação de desemprego pelos/as jovens de uma forma geral? E pelos/as jovens do Bairro?

Considera que a freguesia disponibiliza meios para apoiar os/as jovens nas suas escolhas? O que considera que poderia ser feito (sugestões)?

Obrigado pela sua colaboração!

Apêndice VII – Quadro Descritivo das
Categorias de Análise das Entrevistas e
Respetivas Definições

Categorias	Definição
Identificação dos/as Entrevistados/as	Sexo Idade Habilitação Académica
Caracterização Familiar dos/as Entrevistados/as	Com quem vive Habilitação Académica: pai, mãe, irmãos/ãs Ocupação Profissional: pai, mãe, irmãos/ãs
Percurso Académico dos/as Jovens do Bairro	Escola em que estudou Frequência de cursos de formação Opinião sobre a escola Prosseguimento de estudos - razão Desistência da escola – razão
Situação Profissional dos/as Jovens do Bairro	Como se sente face à situação profissional
Vivência do Emprego	Condição face ao trabalho Funções/Tipo de trabalho que desempenha Vínculo contratual Tempo de trabalho Meio pelo qual teve conhecimento do emprego Como se sente face à situação de emprego
Vivência do Desemprego	Tempo que está desempregado/a Nº vezes que esteve desempregado/a Se está atualmente à procura de trabalho Inscrição em centro de emprego Como se sente face à situação de desemprego
Perfil Profissional dos/as Jovens do Bairro	Experiências de emprego Tempo que duraram Meio pelo qual teve conhecimento Meios com que sobrevive
Expectativa face ao Emprego	(Dependendo da situação) Espera arranjar/mudar de emprego Disponibilidade para aceitar trabalho fora da área de residência Opinião sobre o emprego Como se imagina no futuro
Representações e Significações do Bairro	Tempo de residência no bairro Opinião sobre o bairro Diferenças no acesso ao emprego por ser morador/a do bairro – que considerações? Opinião sobre a situação de desemprego jovem (jovens bairro vs. jovens em geral) Meios que a freguesia disponibiliza para apoiar os/as jovens - Sugestões

Apêndice VIII – Artigo "*Jovens do Bairro Dr.*
Nuno Pinheiro Torres – Por Entre os
Labirintos da Escola, Mercado de Trabalho e
Bairro"

Jovens do Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres – Por Entre os Labirintos da Escola, Mercado de Trabalho e Bairro

Ana Catarina Melo da Silva

Este artigo tem como objetivo conhecer as perceções e representações de dez jovens do Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres acerca de temas como o emprego/desemprego jovem, a escola e o bairro em que vivem. Para tal, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas como instrumento metodológico. Este trabalho permitiu concluir que os/as jovens vivenciam dificuldades na inserção no mercado de trabalho e, como consequência, realçam a necessidade de aproveitar a primeira oportunidade de emprego. Em relação ao bairro, os/as jovens têm opiniões positivas, contudo salientam o fenómeno da droga como algo bastante visível e prejudicial. Verifica-se também falta de interesse pela escola e habilitações escolares baixas, com evidência no abandono escolar. De salientar ainda as dificuldades económicas destes/as jovens e suas famílias.

Palavras-chave: emprego, desemprego, escola, família, bairro.

Introdução

Este artigo pretende dar a conhecer os resultados de um estudo realizado com jovens residentes no bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres, em Lordelo do Ouro, no âmbito do estágio realizado na ADILO, mais concretamente no Centro Comunitário (CCLO). O estudo tinha como objetivos perceber quais as representações que os/as jovens têm do Bairro em que vivem, bem como explorar as expectativas deles/as face às oportunidades de emprego e à realidade do mundo do trabalho, e ainda compreender quais as suas representações acerca dos fenómenos do emprego e desemprego jovem.

Na primeira parte do artigo será contextualizado o território (Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres) e apresentada a problemática em análise. Na segunda parte, será identificada e justificada a entrevista enquanto instrumento metodológico utilizado para recolha de dados. De seguida, serão apresentados os dados e posterior discussão dos resultados da análise. Por fim, são apresentadas as considerações finais da análise levada a efeito.

1. Problemática

1.1. Contextualização do Território – Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres²

O Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres foi construído na década de 70 e encontra-se organizado em onze blocos pelos quais se dividem os 430 fogos que compõem o bairro. Estima-se que residam no bairro cerca de 1088 pessoas.

A faixa etária em maior presença no bairro é a dos 45 aos 64 anos (149 mulheres e 162 homens), seguida da faixa dos maiores de 65 (123 mulheres e 135 homens) e depois dos 25 aos 44 anos (90 mulheres e 150 homens). Menor presença têm as faixas etárias dos 15-24 (87 mulheres e

² Dados fornecidos pela Domus Social a 5 de março de 2013 – Empresa de Habitação e Manutenção do Município do Porto, Gabinete do Inquilino Municipal.

81 homens), 6-14 (40 raparigas e 47 rapazes) e, por último, dos 0-6 anos (13 raparigas, 11 rapazes). A população residente encontra-se na sua maioria inativa (301 pessoas são pensionistas/reformadas; 292 encontram-se desempregadas e 255 não estão no ativo), num total de 848 pessoas, por contraste aos 240 moradores que se encontram no ativo.

1.2. Construção da Problemática - Aproximando o Campo Teórico ao Objeto de Estudo

O foco deste artigo é as representações dos/as jovens acerca do emprego/desemprego jovem, pelo que importa trazer para a discussão conceitos como os de juventude, emprego, desemprego e inserção profissional.

A juventude deve ser perspectivada como um grupo social diversificado onde se configuram diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças sexuais e de classe, de distintas situações económicas, de interesses diversos (Alves, 2008). Os/As jovens cada vez mais vivem em contextos (de)marcados pela imprevisibilidade, incerteza e instabilidade, o que torna difícil a projeção e planificação futuras. Tal como refere Pais (2001:7) “[uma] particularidade de muitos dos jovens contemporâneos é (...) a de viverem um tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independência”, daí que este grupo se distinga pela exploração, experimentação, mudança e instabilidade (Brandão, Saraiva e Matos, 2012). Assiste-se, assim, a um prolongamento da condição juvenil, na medida em que os percursos escolares são mais longos, a inserção no mercado de trabalho é complexa e tardia e o acesso a habitação é difícil (Pais, 2001; Pappámikail, 2010).

O emprego tem um papel central na nossa sociedade pois, a par da família e da escola, é um dos principais contextos de aprendizagem social e uma dimensão fundamental dos processos de transição juvenil para a vida adulta (Alves, 1998; Guerreiro e Pegado, 2006; Silva e Machado, 2010), porque “(...) assegura a estabilidade financeira e económica, o estabelecimento de relações sociais, uma organização do tempo e do espaço e uma identidade” (Paugam, 2000 *in* Alves, 2008:84) e, por isso, constitui-se um lugar privilegiado de construção das identidades sociais e profissionais. Contudo, os/as jovens são quem mais sofre com o desemprego – “Nos dados sobre desemprego salienta-se o facto de, no espaço europeu, os jovens serem nitidamente mais atingidos pelo mesmo” (Guerreiro e Pegado, 2006:44), daí que a inserção no mercado de trabalho seja cada vez mais difícil e morosa, na medida em que a situação dos/as jovens no mercado de trabalho é função de condicionamentos estruturais (Sousa, 2012) e de constrangimentos económicos, sociais e culturais (Parente, Ramos, Marcos, Cruz e Neto, 2011):

“É, precisamente, na confluência entre a ideia de que o emprego protege da exclusão e a ideia de que os jovens têm dificuldades crescente na passagem para o sistema de emprego que o termo inserção profissional adquire um novo significado: inclusão. Fazer corresponder inserção profissional e inclusão profissional é, portanto, aceitar que a inscrição dos jovens na esfera do trabalho é uma condição necessária para evitar o seu envolvimento em processos que possam culminar numa exclusão social” (Alves, 2008:89).

Assim, é cada vez mais importante a inserção/inclusão profissional dos/as jovens pois esta tem consequências diretas na vida deles/as e é um processo de índole social, indutor ou redutor de percursos de vida, que envolve diversos atores sociais (os próprios indivíduos, família, instituição formadora, mercado de trabalho e Estado) (Sousa, 2012).

2. Metodologia

Na realização deste estudo (realizado entre novembro de 2012 e março de 2013), que metodologicamente se insere no estudo de caso, utilizou-se a entrevista como técnica de recolha de informação, por se considerar que seria a melhor forma de chegar aos sentidos e representações dos/as jovens³ acerca das temáticas em foco. Desta forma, optou-se pela entrevista semiestruturada, pois esta permite ter algum controlo sobre os assuntos abordados e, ao mesmo tempo, dar liberdade ao/à entrevistado/a para falar sobre o que considera pertinente. A entrevista realizada teve por base um guião orientador e temático, no qual houve uma preocupação em mapear os perfis académicos e profissionais dos/as jovens, bem como as suas representações acerca do bairro. Embora houvesse um guião previamente estabelecido, pretendeu-se que a entrevista decorresse “(...) em tom de conversa informal, mas com a preocupação de que o seu rumo não menosprezasse nem deixasse esquecidos aspectos considerados no guião fundamentais” (Terrasêca, 1996:95). Alguns dos tópicos considerados na entrevista foram a caracterização familiar, o percurso académico e a situação/perfil profissional dos/as jovens, as suas expectativas face ao emprego, bem como a forma como vivenciam o emprego ou desemprego e as representações do bairro em que vivem.

Os/As jovens foram contactados via telefónica e também foram feitas algumas visitas domiciliárias, no sentido de dar a conhecer o estudo e apurar a disponibilidade dos/as jovens para participar do mesmo. Foram recolhidas dez entrevistas.

Antes de iniciar as entrevistas foi novamente explicado que o que se pretendia era recolher a opinião dos/as jovens sobre a situação de emprego/desemprego e que existiam alguns tópicos que seriam abordados (guião) tendo solicitado autorização para usar o gravador, de modo a ter uma versão segura e fiel da informação. Após a recolha das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas⁴ tendo sido feita, posteriormente, a sua análise de conteúdo, que consiste em tratar de forma sistemática a informação empírica recolhida, correspondendo à desmontagem dos discursos para produção de novos discursos através de um processo de atribuição de significações (Vala, 1989; Pais, 2001; Quivy e Campenhoudt, 2005). Com a análise das entrevistas procurou-se “(...) conhecer os esquemas sociais de interpretação que organizam a forma de pensar e agir das pessoas e orientam as suas visões de mundo” (Silva, 2011:57). Desta forma, este estudo inscreve-se numa vertente compreensiva e interpretativa, em que compreender significa capturar o sentido da ação através da interpretação da realidade o mais próximo possível da forma como ela é vista pelos

³ Faixa etária dos 15 aos 24 anos.

⁴ Ao proceder à transcrição das entrevistas, modifiquei o registo oral para registo escrito.

sujeitos (Casa-Nova, 2009) e interpretar tem a ver com procurar os significados que as pessoas atribuem ao que lhes acontece e às suas ações (Silva, 2011).

No momento seguinte serão apresentados os dados recolhidos e, seguidamente, analisados e discutidos, uma vez que o desafio é trabalhar os sentidos que as pessoas dão aos fenómenos, tal como considera Pais (2001).

3. Apresentação dos dados

Os dez entrevistados (sete do sexo feminino e três do sexo masculino) têm idades compreendidas entre os 15 e os 23 anos (gráfico 1). Relativamente às habilitações académicas (gráfico 2), estas variam entre o 4º ano, 6º (a frequentar o 7º ano), 9º, 12º e licenciatura (a frequentar o mestrado).

Gráfico 1
Caracterização dos/as Jovens Entrevistados/as: Idades

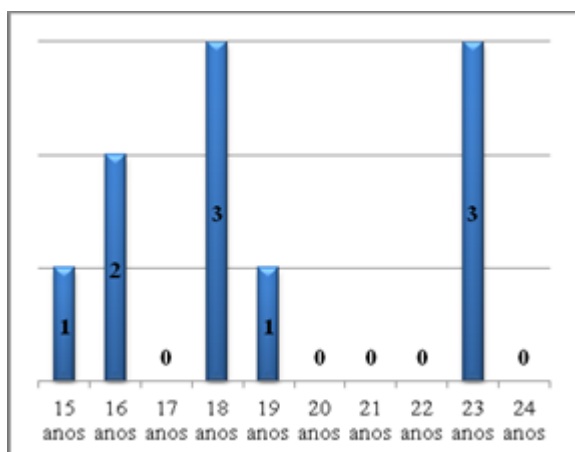
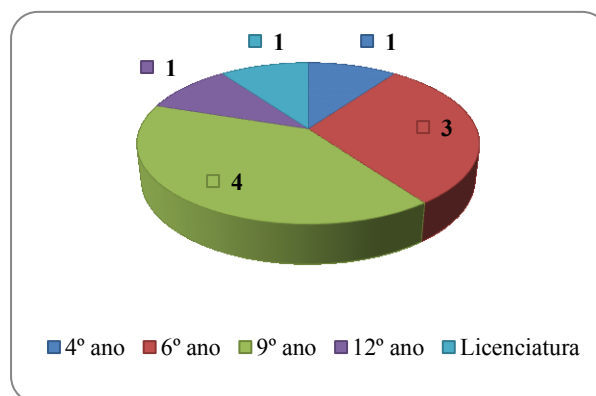
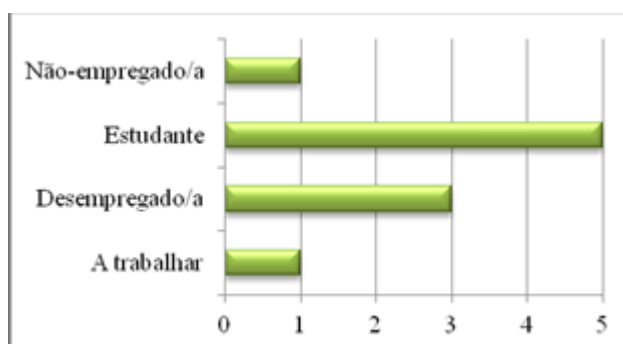


Gráfico 2
Caracterização dos/as Jovens Entrevistados/as: Habilitações Académicas



Em relação à ocupação profissional (gráfico 3), alguns/mas jovens estão a estudar, outros/as estão desempregados/as, “não empregados/as”⁵ e apenas uma está a trabalhar.

Gráfico 3
Caracterização dos/as Jovens Entrevistados/as: Situação Profissional



⁵ O conceito de “não-emprego/não-empregado” consiste em considerar os/as jovens que estão excluídos/as do sistema de educação e do mercado de trabalho (Pais, 2001; Alves, 2008). Por sua vez, o conceito de “desemprego” refere-se à população que não tem emprego. Enquanto a taxa de “não-emprego” é calculada através do quociente dos/as jovens excluídos/as do sistema de educação e do mercado de trabalho em relação à faixa da população que não é estudante nem reformada; a taxa de “desemprego” é dada pelo quociente da população desempregada em relação à população ativa.

Relativamente à caracterização do agregado familiar, verificam-se diversas estruturas familiares que caracterizam cada um/a dos/as entrevistados/as (quadro 1). Relacionando as habilitações académicas das duas gerações (quadro 2) verifica-se que sete dos/as entrevistados/as têm habilitações académicas superiores às dos seus progenitores.

Quadro 1
Caracterização Familiar dos/as Jovens Entrevistados/as: Composição Familiar por Habitação

Composição do agregado familiar
Pais
Pais e irmãos/ãs
Pais e avós
Pais, pai das filhas, filhas (2)
Pais, irmão, cunhada, sobrinhas (2)
Avó
Pais, irmão e avó
Mãe
Mãe e irmãos
Avós e tios

Quadro 2
Caracterização Familiar dos/as Jovens Entrevistados/as: Relação entre as Habilitações Académicas de Pais e Filhos/as

Entrevistado/a	Familiares (Pai, Mãe)	Nº de Entrevistados/as nesta situação	Relação das Habilitações Filhos-Pais
9º ano	6º ano, 4º ano	2	Mais elevado
9º ano	6º, 6º	1	Mais elevado
9º ano	4º, 4º	1	Mais elevado
6º ano	não sabe	2	Não é possível verificar
6º ano	4º, 4º	1	Mais elevado
12º ano	4º, 4º	1	Mais elevado
Licenciatura	12º, 6º	1	Mais elevado
4º ano	não sabe, 4º	1	Não é possível verificar, relativamente à mãe é igual

Em relação às ocupações profissionais dos pais (quadro 3) é possível verificar que há mais mães desempregadas do que pais e, da informação que foi possível recolher, apenas três pais estão a trabalhar (dois pais e uma mãe).

Quadro 3
Caracterização Familiar dos/as Jovens Entrevistados/as: Ocupação Profissional dos Pais

Pai	Mãe	
Não sabe qual a ocupação do pai	Não sabe qual a ocupação da mãe	1
Desempregado	Desempregada	6
Reformado	Reformada	1
A trabalhar	A trabalhar	1
	Doméstica	1

Outra categoria de perguntas dizia respeito ao percurso académico dos/as jovens. É possível verificar que a maioria estudou em escolas da zona (com maior referência para as escolas Leonardo Coimbra e Rodrigues de Freitas). Relativamente à desistência do sistema escolar, as respostas dividem-se: cinco desistiram e cinco permanecem. O perfil profissional dos/as jovens do bairro é também ele variado (quadro 4): só uma entrevistado teve mais de três experiências de emprego, sendo que os/as restantes tiveram uma experiência, duas ou nenhuma.

Quadro 4
Perfil Profissional dos/as Jovens Entrevistados/as: Experiências de Emprego

Número de experiências	Situação do/a Jovem
Mais de três	Desempregada (1)
Duas	Estudante (2) Desempregada (1) A trabalhar (1)
Uma	Desempregado (1) Não-empregada (1) Estudante (1)
Nenhuma	Estudante (2)

Os meios com que sobrevive o agregado familiar são também variados e vão desde o Rendimento Social de Inserção (RSI), salário, reforma, fundo de desemprego, pensão, bolsa de estudos e ajuda de familiares (gráfico 4). Na sua maioria os/as jovens residem no bairro desde que nasceram ou há cerca de 9/10 anos (gráfico 5).

Gráfico 4
Perfil Profissional dos/as Jovens Entrevistados/as: Meios com que sobrevivem

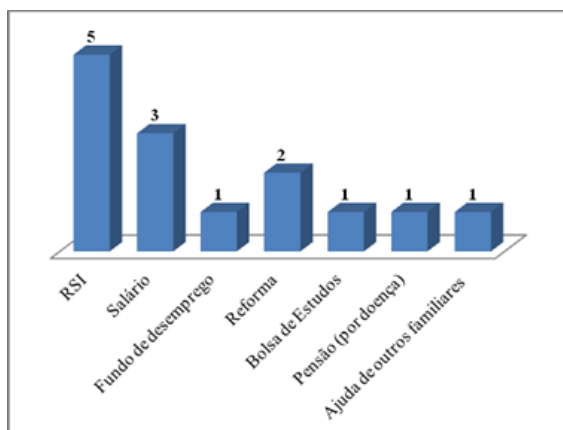


Gráfico 5
Representações e Significações do Bairro: Tempo de residência



4. O discurso dos/as jovens em análise

Nesta parte o objetivo é discutir os resultados da análise das entrevistas, ou seja, trazer para a discussão/análise o discurso dos/as jovens entrevistados/as.

A caracterização dos percursos académicos dos/as jovens entrevistados/as permite perceber que dos dez jovens, apenas uma está a trabalhar, cinco estão a estudar e os/as restantes estão desempregados/as (sendo que uma pertence à categoria dos “não-empregados”). Como cinco ainda

se encontram inseridos no sistema de ensino, não se sabe qual será a habilitação académica que irão atingir mas, através das entrevistas percebe-se que os/as que se encontram a frequentar o 7º ano pretendem apenas terminar o 9º ano (“Até ao 9º mas não sei se vou chegar lá...” (E4); “(...) penso tirar até ao 9º ano” (E10)).

Assim, verifica-se que as habilitações académicas dos/as jovens são baixas, e só dois/duas entrevistados/as têm mais do que o 9º ano, ou seja, mais do que a escolaridade obrigatória (que para estes/as jovens ainda é o 9º ano). Porém, a entrevistada que frequenta o mestrado demonstra ter uma visão diferente e considera que mais e melhores habilitações podem fazer a diferença num mercado de trabalho competitivo:

“(...) eu faço mestrado porque hoje em dia ter a licenciatura e ter o 12º ano vai dar ao mesmo. Mestrado é para fazer a diferença. Agora o 12º ano é obrigatório mas na altura era o 9º ano, o meu namorado também tirou o 12º ano há pouco tempo e eu disse-lhe “Tu tens de ter pelo menos o 12º ano porque é assim, o 9º ano toda a gente tem, tu tens de fazer a diferença, tu não tens de ter o ensino mínimo que eles pedem, tens que ter pelo menos um grau acima que é para fazer a diferença, porque senão é um igual a todos os outros”” (E6).

Relativamente à opinião dos/as jovens sobre a escola, estas dividem-se, uns/umas gostam, outros/as não, mas no que respeita às suas funções educativas todos/as a consideram importante na sua vida futura: “É boa para aprender, quem quiser aprender, quem não quer, está lixado” (E3); “[Mas achas que é útil?] É, claro, para ensinar coisas que faltam não é, para aprendermos outro tipo de coisas” (E4); “É importante para sermos alguém na vida” (E9). Porém, consideram que se encontram na situação de desemprego quer tenham ou não estudos: “(...) muito sinceramente, acho que não vale a pena uma pessoa estar a estudar, estar a fazer cursos, ir para a faculdade, porque acaba por ficar desempregado na mesma, que é a maioria que se vê hoje em dia” (E2).

Alguns/mas jovens abandonam a escola na esperança de arranjar trabalho, podendo ter de regressar, devido às dificuldades em obter emprego. Outros/as mantêm-se na escola, sentindo-se a mais (Pais, 2001). Apesar de considerarem que a escola prepara para o futuro e é importante, cinco jovens desistiram de estudar, devido à pressão dos pares e porque optaram por ir trabalhar:

“Não sei explicar, foi assim uma coisa momentânea, porque agora arrependo-me, não é, pelo menos o 12º, acho que havia de ter completado, mas é aquelas maluqueiras da idade” (E1);

“Uma parte as companhias ajudaram, mas outra cada vez via os meus pais mais aflitos, e a minha decisão também foi sair da escola e ir trabalhar. Consegui um emprego mas ao longo deste tempo fui despedido” (E3);

“Saí da escola foi aos 13 anos por causa das companhias (...)” (E9).

Então, é possível concluir que, se para alguns/mas jovens a saída da escola corresponde a um abandono escolar desqualificado⁶, para outros/as corresponde ao fim de etapa que termina com a conclusão da escolaridade obrigatória e, para outros/as, é um caminho que se prolonga para além do ensino obrigatório (Alves, 1998). No caso dos/as jovens entrevistados/as, verifica-se os três

⁶ Aquele que se regista antes de concluída a escolaridade obrigatória.

casos; alguns/mas saíram antes de terminar a escolaridade obrigatória, outros/as após a conclusão do 9º ano e outras ainda prolongaram a estadia (a terminar 12º e mestrado).

Alguns/mas jovens referem até que só continuam a estudar porque foram obrigados/as, o que se pode traduzir em falta de confiança nas suas capacidades, frustração e desinteresse: “Fui obrigado, senão não andava na escola. [Mas disseste que era importante...] Sim, é importante. Por um lado é importante, mas por outro não...” (E4); “Conseguir, consigo, só que não quero, não é o meu interesse, não consigo (...) acordar cedo, é muita coisa (risos), não é? Mas olha, vou ter que acabar e vou...” (E4).

Os/As jovens demonstram consciência das dificuldades existentes no mercado de trabalho e têm uma imagem positiva das funções da escola. No entanto, apesar disto, eles/as ou a abandonam em momentos precoces dos seus trajetos escolares (pretendendo ou não voltar) ou estão interessados/as em investir na sua formação, como é o caso da jovem que tirou licenciatura e seguiu para o mestrado e de outra jovem que continua a frequentar formações: “(...) estou a tirar pequenas formações aqui na ANE (...) de reflexologia, técnicas de massagem, coisas que já gosto” (E8); “Estou a fazer os cursos porque, em primeiro lugar, não arranjo trabalho. Em segundo lugar ocupa-me o tempo (...). E (...) porque é uma área que gosto” (E8).

Quatro dos dez jovens frequentaram cursos de formação e, maioritariamente, as razões dadas foram por serem financiados e por estarem “atrasados/as” na escola:

“(...) como eu não queria ir mais para a escola, naquela altura, como o curso era financiado eu fui tirar o curso” (E1);

“[Porquê que escolheste ir para um curso?] Porque já estava muito atrasado” (E5);

“Optei por um curso de formação porque desisti da escola muito cedo, tinha 16 anos (...) foi o maior erro da minha vida, e então depois apareceram cursos e eu consegui fazer o 9º ano através do RVCC (...). E depois fiz o 12º ano técnico comercial só para ter o 12º ano porque é uma área que eu não gosto, o comércio, mas se tiver que trabalhar trabalho” (E8).

Desta forma, os cursos profissionais parecem servir uma maior aproximação entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, que o ensino regular não parece permitir, por ainda se reger por uma lógica rígida e academista (Guerreiro e Pegado, 2006), tendo também uma lógica mais paradoxal, de servir para os/as jovens que não conseguem terminar os estudos pelo ensino regular.

Em relação à caracterização familiar, seis entrevistados/as vivem com cinco ou mais pessoas. Em alguns casos, existem três gerações a coabitar na mesma casa, o que pode indiciar a presença de solidariedades de tipo comunitário (Queiroz e Gros, 2002).

Apesar de sete entrevistados/as terem melhores habilitações académicas do que os pais, isto não se traduz numa melhor inserção no mercado de trabalho, uma vez que só uma entrevistada está a trabalhar e os/as restantes estão a estudar ou desempregados/as.

Relativamente à situação profissional, os/as jovens estão, na sua maioria, descontentes com a sua situação, pois o trabalho é como que algo de essencial ao bem-estar; “Neste “fazer pela vida” é como se os jovens nos quisessem dizer que a vida necessita de algum tipo de trabalho para ser

plenamente vivida. Não querem ser escravos do trabalho, mas também não o rejeitam, tanto como fonte de rendimento como de realização pessoal” (Pais, 2001:7).

Aqueles/as que estão desempregados/as referem que se sentem mal com a sua situação pois não têm dinheiro para si e para os familiares: “(...) sinto-me mal porque (...) sou beneficiária do RSI, só são 208€ com duas filhas não dá para nada” (E1); “Sinto-me mal, porque sinto que não posso ajudar os meus pais, sinto-me em baixo e vou tentar arranjar outro emprego. Se não conseguir, vou para o curso” (E3). Os/As jovens que estão a estudar/não-empregados/as têm visões diferentes; ora estão concentrados/as em terminar a escola, ora pretendem arranjar trabalho para ajudar a família:

“[Mas na altura, estavas a pensar trabalhar mas ainda estavas a estudar ou não?] Estava, mas só que ia desistir da escola para ir trabalhar. (...) Agora estou concentrado em terminar a escola, só espero é que corra bem, o que eu duvido” (E4);

“Eu estou à procura de um part-time para conciliar as duas coisas, porque estar em casa também não ajuda” (E7);

“Estou farta de estar em casa, é que não fazer nada também cansa” (E9).

A jovem que se encontra a trabalhar refere que apesar do ambiente de trabalho ser bom, não é aquilo que ela queria, mas é o que se arranja, sendo assim, para esta jovem, o trabalho é uma obrigação e fonte de rendimento e não, simultaneamente, fonte de realização pessoal:

“Estou a trabalhar nas limpezas. (...) Há um ano e qualquer coisa, um ano e meio mais ou menos (...) Claro que não é aquilo que eu queria, mas é o que se arranja”; “(...) o ambiente de trabalho é bom, graças a deus, mas lá está, o que a gente recebe é pouco ou nada, são 2,80€ à hora, não dá para nada, acaba por uma pessoa estar ali a trabalhar mesmo por obrigação” (E2).

Em relação aos meios com que os/as jovens/agregados familiares sobrevivem, estes são variados e vão desde o RSI, salário, fundo de desemprego e outros rendimentos como reformas, pensões, etc. Mas quase todos/as referem que vivem com dificuldades pois o dinheiro é pouco. De acordo com Alves (2008), o processo de desqualificação social desenrola-se em três fases: fragilidade, dependência e ruptura. No caso dos/as jovens e suas famílias, encontram-se nos dois primeiros: fragilidade – que tem origem no desemprego de longa duração e nas dificuldades de inserção profissional - e dependência – a necessidade de recorrer aos serviços de assistência, uma vez que, tendo em conta as dificuldades que encaram, ou ficam dependentes da família ou de um subsídio estatal (Pais, 2001):

“[Com que meios sobrevive? Tem tido dificuldades?] Rendimento do meu emprego e tenho que ajudar os meus pais (...) os meus pais estão com o RSI, que é pouco ou nada também (...) sinto muitas [dificuldades], porque somos sete lá em casa, com as meninas, e crianças de três e um ano acabam sempre por dar mais despesa ainda e torna-se muito complicado, mas lá está, vai-se vivendo um dia de cada vez, mal ou bem...” (E2);

“(...) as despesas são mesmo muito apertadas” (E2);

“Tem sido difícil (...) Porque não dá para pagar tudo. A minha mãe só recebe 210€ do RSI, com o abono e com o dinheiro do tribunal, dá para pagar as prestações da casa, a comida (...)” (E6).

Podemos então concluir que, mediante os dados recolhidos, há alguma dependência de subsídios estatais e de salário, o que leva a crer que a geração dos filhos (jovens entrevistados/as)

não pode contar com o património familiar como suporte de inserção socioprofissional (Queiroz e Gros, 2002). Assim, não tendo a vantagem de qualificações escolares elevadas, nem um capital de relações sociais que permita o acesso a postos de trabalho qualificantes, os/as jovens encontram-se numa situação de vulnerabilidade face a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo (ibidem).

Relativamente ao perfil profissional dos/as jovens, como vimos anteriormente, apenas uma está a trabalhar mas, alguns/mas deles/as já tiveram algumas experiências de emprego, experiências essas que se pautam pela variedade de empregos, e ainda pela rapidez com que se processaram:

“Já tive vários trabalhos, no pingo doce, assistente dentária, nas limpezas, (...) foi tudo sempre seguido” (E1);

“Trabalhei num café, numas férias de verão” (E2); “[Durante] Quatro meses” (E2);

“Trabalhei num talho” (E3); [Mais ou menos um ano];

“Trabalhei em part-time, em restauração, e cheguei a estar numa loja de antiguidades (...)”; “No macdonalds estive mais ou menos três meses e saí para ir para o outro lado e fiquei cerca de dez meses (...)” (E6);

“Foi da Indesa. Foi trabalho porta a porta”; “(...) mas nunca descontei. Estive só a trabalhar um mês” (E7);

“A última experiência que tive foi de um mês, foi na altura do Natal (...) na Centroxogo, uma loja de brinquedos. Trabalhei um mês sem parar, sem folgas, sem nada, full-time (...)” (E8);

“Trabalhei na Zon, foi uma semana. É aquilo de andar de porta em porta” (E9).

Assim, é possível verificar que “[a] transitoriedade e a aleatoriedade pautam os percursos profissionais de muitos jovens” (Pais, 2001:15), percursos que são também marcados pelo facto de os/as jovens intercalarem inserções provisórias no mercado de trabalho com desinserções, podendo assim afirmar que para estes/as jovens a realidade não se encaixa no conceito tradicional de trabalho (Pais, 2001) e de transição escola-mercado de trabalho.

Quando questionados/as acerca do emprego e da sua opinião sobre o mesmo, todos/as os/as jovens reconheceram a sua importância e o veem como um bem essencial e ao qual se deve dar valor; dentre as dificuldades sentidas os/as jovens enumeram a grande procura de emprego, o pedido/requisito de experiência, a precariedade de empregos e a necessidade de aceitar a primeira oportunidade, conforme se pode verificar pelos discursos apresentados:

“A gente procura, procura, e depois é tanta gente a ir responder (...) eu vou a tantos empregos responder, e nunca me chamam, quando a gente chega lá, estão sei lá quantas pessoas à porta para responder, e depois aquelas pessoas que têm mais experiência é as que ficam, é lógico. (...) seja para o que for, para lavar escadas, seja para tomar conta de miúdos, qualquer coisa, não me importo” (E1);

“(...) um dos maiores problemas que eu vejo quando encontro anúncios é [que] a maioria das lojas pede experiência. Só que o que é que acontece: quem tem experiência é velho de mais; quem está na idade certa não tem experiência. E como é que nós vamos ganhar experiência se toda a gente pede experiência? Nós não conseguimos ganhar experiência se não nos derem trabalho” (E6);

“E as empresas têm muita sorte porque hoje podem-se aproveitar de qualquer pessoa, porque podem fazer o que querem das pessoas, como as pessoas precisam de trabalhar, têm de engolir muitos sapos” (E8);

“(...) uma pessoa agora na crise que está para qualquer coisa que apareça uma pessoa deve aproveitar” (E9).

Os/As jovens têm expectativas futuras, porém não fazem projeções utópicas. Talvez porque têm consciência de que “[os] projetos de vida que (...) idealizam abrem portas a um vazio temporal de enchimento adiado. Projetos de vida cujos trajetos nem sempre os alcançam” (Pais, 2006:10), pois as escolhas são múltiplas e reversíveis, embora nem sempre possíveis (Pais, 2001):

“Eu acho que vão mudar, a gente tem que lutar para isso, não podemos andar também toda a vida nisto, não é? A gente tem que lutar por isso” (E1);

“Se conseguir arranjar emprego, imagino-me bem” (E3);

“Eu quero a minha independência, para já estou em casa dos meus pais, mas espero alcançar os meus objetivos, só que lá está, agora também para arranjar trabalho com a 4ª classe é assim um bocadinho... Quero fazer um curso para ter equivalência pelo menos ao 9º ano” (E9).

Pedi-se aos/às jovens que falassem sobre o bairro, para que pudéssemos apreender as suas representações e significações do local onde vivem, uma vez que considerou-se que a dimensão espacial é uma condicionante importante da valorização/desvalorização de certos grupos (Queiroz e Gros, 2002). Contudo, como se verifica através dos discursos dos/as jovens, as opiniões sobre o bairro são maioritariamente positivas, apesar de lhe reconhecerem alguns “problemas”, de que é exemplo a droga:

“Eu nunca tive ali problemas nenhuns, as pessoas são sociáveis, quando a gente precisa da ajuda de um vizinho (...) estão sempre dispostos (...). As pessoas dão-se todas bem” (E1);

“(...) eu gosto, foi ali que eu fui criada, é ali o meu ambiente” (E2);

“Já esteve pior. Em todos os bairros há conflitos, só que ali, há cerca de 5/6 anos atrás, aquilo ali era o fim do mundo. Cada ponta de um bloco era um gajo a vender (...). As coisas foram acalmando (...) já teve pior, conflitos há em todos os bairros, de resto...” (E3);

“(...) sempre gostei de viver aqui, as pessoas também são amáveis, nada contra” (E7);

“No início a adaptação não foi muito boa porque não gostava do sítio, os problemas que tem, a droga e etc. Agora já estou mais habituada, já saio à rua à noite sem problema nenhum, de início tinha medo (...). O bairro em si é muito sossegado, tirando os problemas da droga. A droga ali é ao olhar de toda a gente. Se bem que vai lá a polícia para aí 5 ou 6 vezes por dia mas isso não adianta nada” (E8);

“A droga vê-se muito mas eles não se metem com ninguém, nem são malcriados nem nada, e têm respeito, se for a passar crianças...” (E9).

Quando questionados/as se consideravam existir diferenças no acesso ao emprego e à formação profissional por ser morador/a de bairro, quase todos/as os/as jovens consideram existir diferenças e alguns/mas até referem que, em situações de emprego, não dizem que moram no Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres, mas sim na rua com o mesmo nome, conforme se pode verificar pelos discursos abaixo apresentados:

“(...) porque se a gente não disser bairro, se disser Rua Dr. Nuno Pinheiro Torres algumas pessoas não vão distinguir que é um bairro por isso acho que não é por aí” (E1);

“Há muita gente que olha de lado mas hoje em dia acho que já não somos tão discriminados como erámos se calhar há uns tempos atrás por ser de bairro, pela maneira de falar e tudo mais, penso que depende também do tipo de trabalho, digo eu, e do sítio para onde iremos trabalhar, mas há certas diferenças” (E2);

“Há, há. Eu normalmente quando me candidatava a trabalhos eu não dizia “eu moro no bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres”, eu dizia “eu moro na rua...” porque há. Por exemplo, nesta zona, eles não se importam em contratar as pessoas. E às vezes uma pessoa de um bairro é mais confiável do que uma

pessoa que não o seja, em alguns casos. Mas se uma pessoa disser que é de um bairro há, há discriminação” (E6);

“De certeza que sim. Tive formadores que me disseram para não por a minha morada no currículo, para não pôr bairro, para pôr rua, por exemplo” (E8);

“Talvez, talvez. Quando dou a minha morada nem costume dar bairro, dou rua” (E9).

Apesar de a maioria considerar que existem diferenças, três jovens consideram que não existem: “(...) eu acho que não, acho que essa ideia já passou um bocadinho à história. Antigamente era pior” (E7); “Acho que não. Nem todas as pessoas são iguais” (E10).

Relativamente à situação de desemprego, os/as jovens entrevistados/as referiram o sentido de comodismo que há entre alguns/mas jovens do bairro e as dificuldades que todos os/as jovens têm hoje em dia para arranjar um emprego e, conseqüentemente, a necessidade de aceitar a primeira oportunidade que apareça:

“No bairro há (...) muitas pessoas desempregadas. Algumas também não querem trabalhar, a verdade seja dita, porque é mesmo assim, quando nos aparece qualquer coisa, uma vizinha que precisa que a gente limpe as escadas e nos dá algum, é sempre uma ajuda, quanto menos não seja 5€. Eu aproveito tudo. Ou para limpar uns vidros, ou para fazer limpeza a uma casa (...) mas há pessoas que não pensam assim e não querem ir. Têm aquilo que o estado dá, que é a ajuda e não querem saber, mas há muitos jovens ali desempregados” (E1);

“(...) eu acho que as pessoas já se acostumam. (...) passam ali o dia, mal ou bem, sei lá, vão vivendo o dia a dia (...) abandonam a escola e vão andando por ali” (E2);

“(...) por exemplo, os trabalhos, as pessoas exigem um certo grau de profissionalismo que os jovens atualmente não têm. Os jovens em geral não têm. E o que acontece principalmente no bairro é que é assim, como lhes é exigido isso, depois vêm com as propostas da droga e para eles é dinheiro fácil. Eu acho que a juventude hoje em dia não quer trabalhar, não gosta de trabalhar, quer emprego, não quer trabalho” (E6);

“Os jovens ali do bairro (...) muitos deles não procuram trabalhar. Acostumaram-se ao RSI e às coisas ilegais e vão-se safando para comer, é normal, eles têm que sobreviver e nasceram ali, cresceram a ver aquilo, o meio de sobrevivência é aquilo. Os jovens sem ser do bairro, vêm a situação má, devem ver como eu, com alguma angústia, porque têm medo de não arranjar trabalho” (E8);

“Vejo alguns que agora estão a tirar os cursos para ver se facilita mais os empregos. Mas há outros que já não se interessam por isso, metem-se logo na droga. Há pessoas que eram da minha escola, tinham 15/16 anos, quiseram sair da escola para ir vender droga” (E10).

Através dos discursos acima apresentados, podemos concluir que alguns/mas dos/as jovens entrevistados/as têm uma representação negativa dos/as outros/as moradores/as de bairro (eu vs. eles/as), afastando-se dessa representação. É possível compreender que, na opinião dos/as jovens entrevistados/as, aliada à situação de desemprego jovem poderá estar o envolvimento em atividades ilícitas, que é algo visível no bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres:

“A vida está lixada para todos. E na minha opinião cada vez mais os jovens estão-se a meter nisso. Vêm que não conseguem meter comida na mesa, sustentar os filhos, muitas pessoas metem-se [na droga] por causa disso” (E3);

“[Em relação ao envolvimento dos jovens] se não for a vender diretamente é em vigias ou a guardar a droga de outras pessoas. É assim, o tráfico é visível, eles têm aquele sítio específico, aquela horinha estão ali (...). É um bocado à descarada. (...). Por isso é que eu digo que a polícia não vê porque não quer. Porque aquilo é mais que visível. E tem outra zona também que eles estão sempre ali, aí já são os toxicodependentes que estão naquele sítio à espera, isso é bastante visível” (E6);

“[Há muitos jovens a sobreviverem do tráfico?] Alguns. [E o que é que pensas sobre isso?] Eu não penso nem deixo de pensar. É a maneira deles viverem. Não posso fazer nada contra” (E7);

“Eu acho que eles aqui, não sei... também entram por outros meios, normalmente como é vida fácil, é dinheiro fácil, para eles se calhar não querem nem saber. Tenho amigos meus, lá está, que andam nesses meios e logo que tenham dinheiro... Mas eu, não é isso que quero para mim. Eu quero mesmo ter a minha independência, o meu dinheiro, e não quero cá essas coisas. Tenho conversas com eles às vezes, porque é o que eu digo, hoje têm 500euros, um exemplo, amanhã se forem presos não têm nenhum. E o dinheiro não compra a liberdade. E correm sempre riscos...” (E9).

Desta forma, os dados recolhidos mostram que são cada vez mais os/as jovens que se envolvem em atividades ilícitas, pois “[a] precariedade de emprego entre os jovens, expressão das dificuldades que têm em se integrarem no mercado de trabalho, leva muitos deles a deitarem mão de estratégias cuja singularidade abala os modos tradicionais de entrada na vida activa” (Pais, 2001:7).

Por último, e como era também objetivo deste estudo recolher “(...) indicadores de âmbito local, visando apontar estratégias de ação, e propostas de intervenção para a resolução de problemas concretos (...)” (Plano de Atividades 2012-2013, CCLO), os/as jovens foram incentivados/as a dar algumas sugestões/ideias de meios para apoiar os/as jovens da/na freguesia de Lordelo e as principais foram: mais oferta de cursos/formações, maior divulgação de ofertas de emprego e maior incentivo aos/as jovens (quadro 5).

Quadro 5 - Sugestões dos/as Jovens Entrevistados/as para a Freguesia de Lordelo do Ouro

Maior oferta de cursos/formações
<p>“Por exemplo, para os jovens, para aqueles que não querem ir para a escola, como eu conheço vários casos agora de 13/14 anos (...) eu acho que deviam (...) haver aqui mais cursos na zona” (E1);</p> <p>“Para incentivá-los [os cursos], porque eles querem sair, não querem ir às aulas, mas querem um curso, e aqui não há nada” (E1);</p> <p>“Se houvesse mais cursos (...) eu acho que assim também era uma maneira de eles estarem ali e não saírem da escola, irem para casa ou andarem aí na rua perdidos” (E1);</p> <p>“Ultimamente só mesmo por cursos. É o único recurso que têm para poder interessar-se mais por alguma área, e pensarem em arranjar um trabalho” (E2);</p> <p>“(...) talvez formações que sejam do interesse dessas pessoas. (...) Eu acho que era por aí, apostar em formações, sim, mas formações que tivessem realmente a ver com a pessoa. Haver uma espécie de entrevista (...) para conseguirem detetar aquilo que aquela pessoa gosta de fazer. E aí direcionava (...)” (E6);</p> <p>“Incentivar mais os jovens e procurar ideias novas, cursos novos” (E9).</p>
Divulgação de ofertas de emprego
<p>“(...) não sei se na junta de freguesia eles metem lá ofertas de emprego, não sei, nunca ouvi” (E1).</p>
Promover estágios (para os/as jovens ficarem com mais habilitações, outra forma de ver o emprego)
<p>“Estágios de alguma coisa (...) para ficarem com mais habilitações, com outra maneira de ver o emprego” (E2).</p>
Promover o apoio no processo de inserção em cursos ou mercado de trabalho
<p>“Arranjando-me um emprego ou um curso, era a única maneira de ajudar” (E3);</p> <p>“Podiam ajudar mais os jovens, pelo menos nos cursos, para ver se um dia mais tarde podermos ter um futuro melhor” (E10).</p>
Maior divulgação das atividades/instituições dentro dos bairros sociais
<p>“(...) não há muita divulgação. Acho que podiam ir mais mesmo dentro do bairro e procurar convencer os jovens que lá estão o dia todo sentados. Conseguir mesmo tirar os jovens lá do bairro e pô-los a estudar” (E8).</p>

4.1. Representações sobre a escola e o emprego/desemprego – Comparação entre jovens não habitantes em bairros sociais e os/as jovens do bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres

Nesta parte é feita uma pequena comparação entre jovens não habitantes em bairros sociais e os/as jovens entrevistados/as, com o propósito de perceber se existem representações e vivências diferentes.

Relativamente à situação escolar, a atual geração de jovens afirma-se como mais escolarizada em relação às gerações anteriores (Vieira, 2006a), sendo, tal como nos/as jovens do bairro, o terceiro ciclo o mais representativo (Faria, 2010). Em relação ao abandono escolar, este acontece com alguma expressão sem que a escolaridade mínima obrigatória seja completada (Vieira, 2006a). No caso dos/as jovens do bairro, cinco dos dez desistiram, mas apenas uma o fez sem completar a escolaridade obrigatória. Os/As restantes jovens promovem a sua saída escolar após o término do ensino secundário (Vieira, 2006a) – duas entrevistadas estão nesta situação e uma prosseguiu para o ensino superior.

Entre os/as jovens são visíveis as situações de progressiva dependência familiar, prolongamento da escolarização e retardamento da inserção profissional (Vieira, 2006b), tal como nos/as jovens habitantes do bairro (à exceção do prolongamento da escolarização, que tende a não suceder). Ainda em relação às questões do emprego, os/as jovens com qualificações escolares mais baixas são mais vulneráveis a situações de desemprego e tendem também a aceitar qualquer tipo de emprego (Vieira, 2006b). Trabalhos precários e economias paralelas são referidos como opções de escape para os/as jovens (Vieira, 2006b), tal como foi também possível verificar entre os/as jovens entrevistados/as.

Considerações Finais

Este estudo permitiu concluir que existem dificuldades na passagem do sistema de ensino para o mercado de trabalho, que têm repercussões no adiamento da entrada na idade adulta (e consequente prolongamento da juventude) e no retardamento do acesso ao estatuto de cidadão/ã de pleno direito, concedido pela inserção na sociedade salarial (Alves, 2008).

Deste modo, é possível perceber que atualmente estes/as jovens vivem num contexto caracterizado pela incerteza e insegurança. “É porque vivem em estruturas sociais crescentemente labirínticas que os jovens contemporâneos se envolvem em trajetórias yô-yô. (...) um dos aspectos essenciais das culturas juvenis contemporâneas deriva das lógicas antinómicas que as caracterizam: ora rígidas, uniformes, coercivas; ora flexíveis, opcionais, sedutoras” (Pais, 2001:68), ou seja, as trajetórias dos/as jovens não são lineares, antes pelo contrário, são verdadeiros percursos labirínticos, oscilatórios, nos quais os/as jovens passam por diferentes situações e, mesmo fazendo planos e projetos futuros estes podem não se concretizar. Neste estudo isto foi perceptível na medida em que os/as jovens entrevistados/as não procedem a grandes idealizações, preferido manter as coisas num plano próximo da realidade e do expectável e possível de acontecer.

Em relação ao percurso académico e habilitações escolares dos/as jovens, é de realçar o facto de estas serem baixas e, por isso, ser importante apostar e investir mais na formação profissional dos/as jovens (Pais, 2001). Outra conclusão possível é o facto de, em relação ao mercado de trabalho, os/as jovens referirem a necessidade de usufruir da primeira oportunidade de trabalho para ganhar algum dinheiro (ibidem), porque não se podem dar ao luxo de recusar algo.

Uma questão de nível metodológico que importa refletir tem a ver com o número de entrevistas realizadas. Apesar de todo o esforço despendido, apenas foram recolhidas dez entrevistas, uma vez que existiram várias dificuldades para conseguir marcar entrevistas com os/as jovens (falta de disponibilidade e/ou interesse em participar do estudo, não comparecerem às entrevistas, impossibilidade de contactar alguns/mas jovens porque os números não estavam disponíveis e/ou telemóvel estava desligado). No início do estudo pensou-se que o ideal seria ter cerca de 15/20 entrevistas, porém, considera-se o que número conseguido não se apresenta como um mau resultado, uma vez que permitiu um estudo mais aprofundado de cada caso.

Este estudo permitiu também concluir que os/as jovens vivenciam realidades diferentes e cada um/a tem a sua própria história:

“Cada vida foi considerada um caso, um caso de vida. Os estudos de casos (...) orientam-se por uma epistemologia interpretativa. Ao estudar-se um caso, o objectivo não é o de representar o mundo; basta a representação do caso. Aliás, um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se reflectir” (Pais, 2001:109).

Por último, em jeito de recomendações, e porque o contexto em que vivemos atualmente aponta para “(...) um quadro de vulnerabilidade social [que sugere] a necessidade de desencadear mecanismos de prevenção, designadamente os que apontam para o enriquecimento da oferta cultural organizada e o mais possível participada pelos próprios jovens” (Queiroz e Gros, 2002:191), torna-se necessário estabelecer com os/as jovens uma relação direta e um diálogo compreensivo e motivador da participação, na construção de comunidades e locais mais participados e que sejam representativos de quem lá vive. Desta forma, é importante o “(...) estreitamento e intensificação das relações das instituições existentes com os moradores, como pela dinamização do associativismo, intensificando a vida colectiva nos campos cultural, educativo, dos equipamentos colectivos, da protecção social a até da criação de postos de trabalho” (ibidem:199).

Referências Bibliográficas

- Alves, Natália (1998). Escola e trabalho: Atitudes, projectos e trajectórias. In Manuel Villaverde Cabral e José Machado Pais (Coords.), *Jovens portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997* (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.
- Alves, Natália (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: EDUCA/ UI&DCE.

- Brandão, Tânia; Saraiva, Luísa e Matos, Paula Mena (2012). O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adultez emergente: Especificidades do contexto português e brasileiro. *Análise Psicológica*, XXX (3), 301-313.
- Casa-Nova, Maria José (2009). *Etnografia e produção de conhecimento: Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Faria, Maria Lúcia Ferreira de (2010). *Juventude, Associativismo e Participação: Um estudo das associações juvenis do Distrito do Porto*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Guerreiro, Maria das Dores e Pegado, Elsa (Coords.) (2006). *Os Jovens e o Mercado de Trabalho - Caracterização, Estrangulamentos à Integração Efectiva na Vida Activa e a Eficácia das Políticas*. Lisboa: CID/DGEEP e MTSS.
- Pais, José Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.
- Pais, José Machado (2006). Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In Maria Isabel Mendes de Almeida e Fernanda Eugenio (Orgs.), *Culturas jovens: Novos mapas do afeto* (pp. 7-21). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Pappámikail, Lia (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia: Questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 395-410.
- Parente, Cristina; Ramos, Madalena; Marcos, Vanessa; Cruz, Sofia Alexandra e Neto, Hernâni Veloso (2011). Efeitos da escolaridade nos padrões de inserção profissional juvenil em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 65, 69-93.
- Queiroz, Maria Cidália e Gros, Marielle Christine (2002). *Ser jovem num bairro de habitação social: Especificidade dos processos de transição para a vida adulta*. Porto: Campo das Letras.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, LucVan (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, Alexandre e Machado, Fernando Luís (2010). Trabalho e desemprego entre jovens de um bairro social. In Renato Miguel do Carmo (Org.), *Desigualdades sociais 2010 – Estudos e indicadores* (pp. 199-206). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Silva, Sofia Marques da (2011). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, Luís Nuno (2012). Emprego e Trajetórias Profissionais: o caso dos diplomados do Instituto Superior Politécnico de Viseu. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIII, 149-168.

- Terrasêca, Manuela (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes – Análises dos discursos dos/as professores/as*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Vala, Jorge (1989). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, Jorge (2006a). Educação. In Vítor Sérgio Ferreira (Coord.), *A condição juvenil portuguesa na viragem do milénio: Um retrato longitudinal através de fontes estatísticas oficiais: 1990-2005* (pp. 75-89). Lisboa: Instituto Português da Juventude.
- Vieira, Jorge (2006b). Emprego e desemprego. In Vítor Sérgio Ferreira (Coord.), *A condição juvenil portuguesa na viragem do milénio: Um retrato longitudinal através de fontes estatísticas oficiais: 1990-2005* (pp. 90-112). Lisboa: Instituto Português da Juventude.

Outros documentos:

Plano de Atividades Centro Comunitário de Lordelo do Ouro, 2012-2013.

Apêndice IX - Proposta para a Dinamização da Sessão sobre Métodos de Estudo

A proposta para esta sessão sobre métodos de estudo é dinamizar duas atividades (a realizar na mesma tarde) com os/as jovens, uma na lógica de quebra-gelo, mas já direcionada para a temática da escola e outra diretamente relacionada com o tema métodos de estudo.

Considero que para uma primeira abordagem com estes/as jovens é preferível seguir a lógica do jogo e de uma atividade mais dinâmica e dar-lhes um tópico e falarem por si mesmos/as do que a vertente mais expositiva. Posso, no CIJ, trabalhar com alguns/mas dos/as jovens, no prolongamento do apoio ao estudo, e na lógica do mesmo, métodos de estudo, percebendo coisas mais práticas que resultem desta sessão (como costumam estudar, se conhecem métodos/técnicas de estudo, etc.). Assim, é meu objetivo que estas atividades se pautem por um momento mais lúdico, em que os/as jovens possam refletir sobre estes assuntos, nomeadamente a partir da discussão em grande grupo e da partilha de opiniões.

Em relação à continuidade que posso dar a estas atividades relaciona-se com o facto de ficar a conhecer melhor os/as jovens e o que entendem por métodos de estudo para que depois possa trabalhar, com pequenos grupos ou a nível individual, técnicas de estudo mais práticas (como se sublinha um texto, como se faz um resumo e esquemas da matéria, como ler um texto, etc...).

a) *“Eu sou um/a aluno/a...”*

Tipologia: Atividade de apresentação (quebra-gelo) em que dizem que tipo de aluno/a consideram ser.

Objetivo: Esta atividade permitirá aos/às jovens assumir uma posição, diante do restante grupo, de acordo com a característica que assumam, em relação ao tipo de aluno/a que é na escola, podendo justificar porque que é assim, se quiserem fazê-lo. Ou seja, a ideia é que os/as jovens assumam uma posição (característica) e a justifiquem perante o grupo.

Material necessário: folhas com características de tipos de alunos/as (imagem 1);

Disposição: sentados em círculo;

Como se processa: um/a de cada vez diz que tipo de aluno/a considera ser e, pode justificar a opção. Exemplo: Sou uma aluna do tipo “desatenta” porque facilmente me distraio nas aulas..., e assim sucessivamente...;

Tempo necessário: 10 minutos.

b) “*Eu e a escola...*”

Tipologia: Atividade de desenvolvimento pessoal e social, potenciadora da comunicação, baseada na temática dos métodos de estudo.

Objetivo: Esta atividade tem como objetivo oferecer aos/às jovens uma oportunidade para que eles/as expressem a sua posição sobre a temática dos métodos de estudo, sem desvalorizar a opinião dos/as colegas. É expectável que, para além de darem a sua própria opinião, consigam escutar a opinião dos/as outros/as colegas, fazendo assim com que se habituem a falar em público, a esperar pela sua vez de falar, etc.

Material necessário: cartões com tópicos sobre os métodos de estudo (imagem 2);

Como se processa: retira-se um cartão que tem escrito algo sobre métodos de estudo, por exemplo, “Deve-se estudar num ambiente calmo ou barulhento?”, após ler o cartão em voz alta, os/as jovens devem posicionar-se na sala mediante a sua opinião e falar sobre a mesma; neste caso, para um lado iam os/as jovens que considerassem que se deve estudar num ambiente calmo e para outro os do ambiente barulhento.

Tempo necessário: 30 minutos.

Balanco das atividades:

No final da sessão fazer um balanço, para perceber como se sentiram os/as jovens e o que acharam da mesma. Pedir que preencham uma folha onde respondam o que acharam da sessão, como se sentiram, se gostaram ou não das atividades dinamizadas (balanço da sessão) e ainda ter um espaço onde possam dizer o que retiraram da sessão (aprendizagens).

Avaliação da Sessão

1) Assinalem com uma cruz a opção que vai de encontro à vossa opinião:

O que acharam da sessão?						
1 Nada importante	2	3	4	5	6	7 Muito importante

Gostaram das atividades dinamizadas?						
1 Não	2	3	4	5	6	7 Sim, muito

2) O que aprenderam na sessão?

Imagens relativas aos documentos utilizados na sessão

Imagem 1 – Fotografia da folha com as características dos tipos de alunos/as

Características – Tipos de Alunos			
Conversador ou Calado			
Melhor a Matemática ou a Línguas			
Aplicado ou Preguiçoso			
Pontual ou Atrasado			
Perturbador ou Sossegado			
Atento ou Desatento			
Responsável ou Irresponsável			
Autónomo	Quais as disciplinas que mais te preocupam? Porquê?	O que achas da escola?	Preparas o material antes de estudar? Exemplo: Levas o material (caderno, livros)...
Curioso			
Pronto a ajudar o outro	Quais as disciplinas em que tens mais dificuldades? E as que tens menos dificuldades?	Consideras-te um bom ou mau aluno? Porquê?	Fazes os trabalhos de casa com antecedência ou só nas vésperas?
Competitivo			
Independente	Tiras dúvidas com os professores?	Costumas falar com os teus pais/familiares sobre a escola?	Costumas falar com os teus amigos sobre a escola?
	Costumas planear o teu tempo de estudo?	Costumas estudar sozinho ou acompanhado?	

Imagem 2 – Fotografia exemplificativa de alguns dos cartões utilizados com tópicos sobre os métodos de estudo

Apêndice X – Programa "*Métodos de Estudo*
– *A Iniciativa do Estudo*"

Programa⁷ Métodos de Estudo - A Iniciativa do Estudo

Considero que algumas das dificuldades dos/as jovens no tempo de apoio ao estudo devem-se ao facto de não possuírem ritmo e métodos de estudo, daí a pertinência de trabalhar métodos de estudo que lhes possam ser úteis no presente e futuro escolares. Assim, nas próximas páginas são apresentadas atividades e respetivos materiais, organizados em função de duas grandes temáticas a trabalhar com os/as jovens: desenvolvimento de competências de organização e autorregulação dos/as jovens face ao estudo e abordagem e tratamento da informação escrita (Cosme e Trindade, 2001).

O **objetivo geral** destas sessões sobre métodos e competências de estudo é promover o desenvolvimento de competências de estudo, visando favorecer a aprendizagem e o sucesso escolar. Os **objetivos específicos** são:

- Promover o desenvolvimento de competências que permitam aos/às jovens ter sucesso na vida escolar (competências de estudo);
- Promover o desenvolvimento de competências de organização pessoal, de planeamento e de gestão do tempo;
- Explorar os significados atribuídos à escola (expectativas e perspetivas de futuro);
- Reforçar a motivação e a participação dos/as jovens nas atividades escolares;
- Favorecer a tomada de consciência da existência de diversas estratégias promotoras de sucesso escolar;
- Explorar os sentimentos e sensações sentidas nos momentos de avaliação;
- Promover a atitude de aprendizagem contínua e de valorização da aprendizagem enquanto meio para atingir um determinado objetivo profissional (perspetiva temporal de futuro).

Os **instrumentos de avaliação** das sessões serão o diário de bordo, as fichas de avaliação (adaptadas de Cosme e Trindade, 2001) e folhas/cartolinas onde, no final de cada sessão, os/as jovens escrevem aquilo que aprenderam na sessão, funcionando como dicas sobre cada temática tratada, para expor na sala de apoio ao estudo do CIJ. O diário de bordo é onde se arquivam os produtos das atividades realizadas e cuja função será a de permitir que se possa construir uma perspetiva do trabalho realizado; as fichas de avaliação (Documento 1) serão utilizadas no final de cada sessão e constituem um instrumento fundamental na regulação das atividades.

Nota: Aquando do primeiro contacto com os/as jovens é importante definir as regras de funcionamento das sessões, procurando responsabilizar e motivar os/as jovens para a participação

⁷ De referir que estas sessões são adaptadas dos livros:

- Carrilho, Fernanda (2005). *Métodos e técnicas de estudo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

nas mesmas. É também essencial refletir sobre a influência dos métodos de estudo nos resultados escolares. Por fim, importa explicar como irão funcionar as sessões, explicando como será usado o diário de bordo e as fichas de avaliação.

1º Módulo – Desenvolvimento de competências de organização e autorregulação dos/as jovens face ao estudo

As atividades que se seguem (correspondentes ao 1º módulo) têm como objetivos:

“contribuir para a discussão acerca das representações e os significados que os [jovens] atribuem à escola e às actividades académicas; contribuir para discutir acerca dos fatores que afectam o seu desempenho como estudantes; (...); estimular a comunicação com os [jovens] sobre o ambiente de trabalho e o sentido, bem como os conteúdos, das tarefas a realizar; contribuir para estimular o processo de avaliação e auto-avaliação das aprendizagens realizadas e a qualidade das actividades propostas, bem como da participação dos [jovens] nesse âmbito” (Cosme e Trindade, 2001:8).

SESSÃO 1

Nesta primeira sessão com os/as jovens importa conhecê-los e aos seus hábitos de estudo. Assim, é objetivo da sessão estimular o contacto e a comunicação com os/as jovens, explorando as suas expectativas face ao estudo e à escola. É importante falar com eles/as sobre as condições do local de estudo. Assim, pretende-se que os/as jovens possam:

- a) refletir sobre as condições dos contextos que poderão otimizar ou influenciar negativamente o estudo;
- b) identificar essas condições.

Serão utilizados os seguintes materiais:

- Questionário “Bilhete de identidade do aluno” (Documento 2).
- Questionário relativo aos hábitos e local de estudo (Documento 3).
- Ficha de apoio sobre a planificação do tempo (Documento 4)

Atividade “Bilhete de identidade do aluno”		
Objetivos	Atividades	Material
Contribuir para um melhor conhecimento de si próprio/a; Estimular a autorreflexão; Explorar o conjunto das expectativas dos/as jovens face à escola, ao estudo, ao seu desempenho neste âmbito e ao impacto da sua atividade como estudantes na sua vida escolar,	A técnica apresenta a ficha “Bilhete de identidade do aluno” e os objetivos da atividade. Os/As jovens preenchem a ficha de trabalho e, terminado, divulgam o conteúdo da ficha que preencheram para que se reflita sobre os resultados.	Questionário “Bilhete de identidade do aluno”

peçoal e social.		
Adaptado de Cosme e Trindade, 2001, pp. 13-16		

Atividade “Os meus hábitos de estudo”		
Objetivos	Atividades	Material
<p>Estimular a autorreflexão sobre as competências e os hábitos de estudo;</p> <p>Discutir como a organização do local onde se estuda pode facilitar ou dificultar o estudo;</p> <p>Identificar os fatores que afetam o ato de estudar.</p>	<p>A técnica apresenta o questionário relativo às competências e hábitos de estudo e os objetivos da sessão/atividade.</p> <p>Os/As jovens respondem ao questionário e, terminado, divulgam o conteúdo do mesmo para que se reflita sobre os resultados. A ideia é ir percorrendo algumas das questões e analisar as respostas para que surjam dicas sobre a planificação do tempo de estudo e do local.</p>	<p>Questionário sobre os hábitos e local de estudo.</p>
Adaptado de Cosme e Trindade, 2001, pp. 17-21; 25-29.		

Sugestão: Pedir no final da sessão que os/as jovens tragam um texto sobre um tema que gostem ou que estejam a dar numa aula, para que possamos trabalhar sobre o mesmo nas próximas sessões.

2º Módulo - Abordagem e tratamento da informação escrita

- Tema “Estudar através de um texto escrito”

SESSÃO 2

Nesta sessão vamos trabalhar questões como o plano de abordagem de um texto (que perguntas colocar ao texto), utilização do dicionário (se se verificar necessário) e como sublinhar. Os materiais a utilizar são o roteiro de leitura (Documento 5A e 5B) e a ficha de apoio relativa ao sublinhado (Documento 6).

Atividade “O primeiro encontro com um texto: o que fazer?”		
Objetivos	Atividades	Material
Organizar o primeiro contacto orientado com um texto, visando “dar” aos/às jovens ideias de como abordar um texto.	A técnica propõe que o/a jovem leia um texto e que responda às questões do roteiro de leitura, promovendo assim o contacto com o tipo de questões que podem surgir e ainda promover a agilidade na procura de informações no texto.	Texto. Roteiro de leitura (5A).
Adaptado de Cosme e Trindade, 2001, pp. 50/51		

Atividade “Utilização do dicionário” (se se verificar necessário)		
Objetivos	Atividades	Material
Promover o contacto com o dicionário.	A técnica propõe que o/a jovem encontre algumas palavras no dicionário.	Dicionário.

Atividade “Como sublinhar um texto”		
Objetivos	Atividades	Material
Dar a conhecer a técnica do sublinhado, bem como, os procedimentos a ter em conta quando se sublinha um texto, as vantagens e as regras que permitem distinguir as frases que exprimem ideias principais das que exprimem secundárias; Identificar as ideias-chave de um texto, utilizando a técnica de sublinhar, de forma a promover o contacto e uso desta técnica.	A técnica deve apresentar os procedimentos a ter em conta quando se sublinha um texto, vantagens e ainda forma de distinguir as ideias principais das secundárias (fazer brainstorming com os jovens). Com o mesmo texto da atividade “ <i>O primeiro encontro com um texto: o que fazer?</i> ”, os/as jovens devem agora sublinhá-lo, tendo em conta o que foi exposto anteriormente.	Texto. Roteiro de leitura (5B). Ficha de apoio relativa ao sublinhado.
Adaptado de Cosme e Trindade, 2001, pp. 56-58 e Carrilho, 2005, pp. 84-85		

SESSÃO 3

Esta sessão, em continuidade da outra, pretende dar a conhecer aos/às jovens formas de esquematizar os textos (Documento 7). Irei ainda falar sobre a técnica de parafrasear (Documento 8) que depois será útil para fazer resumos e apontamentos.

Atividade “Como esquematizar ideias de um texto?”		
Objetivos	Atividades	Material
<p>Dar a conhecer a técnica, tipos de esquemas, procedimentos e vantagens;</p> <p>Estabelecer uma rede conceptual a partir das diversas ideias-chave de um texto.</p>	<p>A técnica deve apresentar os procedimentos a ter em conta quando se efetuam esquemas, bem como as vantagens e tipos de esquemas (brainstorming).</p> <p>Recorrendo ao texto das atividades anteriores, a tarefa dos/as jovens é agora produzir um esquema que respeite a lógica do texto.</p>	<p>Texto.</p> <p>Ficha de apoio relativa aos esquemas.</p>
Adaptado de Cosme e Trindade, 2001, pp. 62-66 e Carrilho, 2005, pp. 88-89		

Atividade “Como parafrasear um texto?”		
Objetivos	Atividades	Material
<p>Dar a conhecer a técnica e suas vantagens;</p> <p>Estimular uma apropriação pessoal de um texto.</p>	<p>A técnica deve explicar o significado da palavra parafrasear⁸, a atividade a realizar e os objetivos da mesma.</p> <p>Recorrendo ao texto das atividades anteriores a tarefa dos/as jovens é escolher um parágrafo e produzir a paráfrase do mesmo.</p>	<p>Texto.</p> <p>Ficha de apoio relativa às vantagens de parafrasear um texto.</p>
Adaptado de Cosme e Trindade, 2001, pp. 69/70		

SESSÃO 4

Nesta sessão iremos falar sobre como se deve resumir um texto, utilizando um roteiro (Documento 9) e uma ficha de apoio relativa às características de um bom resumo e às etapas de elaboração de um resumo (Documento 10). Iremos ainda falar sobre a técnica dos apontamentos recorrendo por isso a um roteiro (Documento 11).

⁸ Fazer a paráfrase de.. Paráfrase = expressão do sentido de um texto por outras palavras.
Dicionário da Língua Portuguesa, Porto: Porto Editora (2000)

Atividade “Como resumir um texto?” *		
* Esta operação implica que os/as jovens sejam capazes de identificar as ideias principais de um texto e parafraseá-las.		
Objetivos	Atividades	Material
Dar a conhecer a técnica e suas características; Selecionar informação relevante sobre um texto; Reescrever o texto, a partir de uma apropriação pessoal e seletiva do sentido do texto (recorrendo à técnica do parafraseamento); Aprender a construir um instrumento de estudo de grande importância.	A técnica deve explicar os objetivos da atividade a propor. Recorrendo ao texto das atividades anteriores a tarefa dos/as jovens é produzir um resumo do mesmo, ou de um texto que estejam a usar na escola.	Texto. Roteiro “Resumir um texto” Ficha de apoio relativa às características de um bom resumo e às etapas de elaboração de um resumo.
Adaptado de Cosme e Trindade, 2001, pp. 71-73		

Atividade “Como fazer/tirar apontamentos?”*		
* Esta operação implica que os/as jovens sejam capazes de identificar as ideias principais de um texto e parafraseá-las.		
Objetivos	Atividades	Material
Contactar com uma técnica capaz de rentabilizar as atividades autónomas de estudo.	A técnica deve explicar os objetivos da atividade e as vantagens dos apontamentos, quer como instrumento de organização da informação quer como instrumento de estudo (<i>brainstorming</i>). Recorrendo a um texto ou a matéria que estejam a dar, os/as jovens devem elaborar apontamentos, seguindo o guião em anexo.	Texto. Roteiro “Elaborar apontamentos”
Adaptado de Cosme e Trindade, 2001, pp. 74-77		

No final desta sessão irei entregar a ficha de apoio “Plano de abordagem de um texto” (Documento 12), uma vez que marca o final das sessões relativas ao tema “Estudar através de um texto escrito”.

- Tema “Preparação e realização de testes escritos”

SESSÃO 5

Esta sessão foca a preparação e realização de testes escritos. Devido ao enfoque, irei apresentar um quadro de avaliações que os/as jovens podem utilizar e adaptar, por forma a apontarem os testes/avaliações que têm (Documento 13). Num segundo momento da sessão a mesma irá centrar-se sobre a forma de atuar aquando da preparação para os testes (Documentos 14 e 15). De seguida, a atenção é na forma como os/as jovens se comportam durante os testes; os/as jovens preenchem um questionário (Documento 16A), que depois será discutido em grande grupo. Elaborei ainda algumas dicas sobre como deve/pode ser a atuação deles/as nos testes (Documento 16B). Abordo ainda palavras-chave utilizadas nos testes, fazendo um pequeno jogo com os/as jovens, onde têm de fazer corresponder as designações às palavras-chave (Documento 17A); no final da atividade forneço um quadro interpretativo do significado das palavras (Documento 17B). Por último, o foco é na autoavaliação que é possível fazer depois de receber o teste, sendo que nesta atividade a ideia é alertar os/as jovens para a necessidades e vantagens de recorrer aos testes realizados (Documento 18).

Atividade “Testes escritos”		
a) Preparação para os testes		
Objetivos	Atividades	Material
Identificar e utilizar um conjunto de técnicas e estratégias de estudo que rentabilizem o esforço pessoal dos/as jovens no momento em que se preparam para os testes.	A técnica expõe alguns procedimentos e os/as jovens devem assinalar, em conjunto, os que são vantajosos para a preparação do estudo e os que não são.	Calendário de Avaliações Jogo - Procedimentos Ficha de apoio “A preparação para os testes: como atuar?”
Adaptado de Cosme e Trindade, 2001, pp. 102-103		

Atividade “Testes escritos”		
b) O que fazer durante o teste		
Objetivos	Atividades	Material
Identificar e utilizar algumas estratégias que possam maximizar o desempenho dos/as jovens durante a realização dos testes escritos.	Os/As jovens devem responder ao questionário “Como é que eu me comporto durante um teste?” e, após discussão de grupo, fazer um pequeno jogo sobre as palavras-chave utilizadas na formulação das questões dos testes.	Questionário “Como é que eu me comporto durante um teste?” Jogo “Palavras-chave utilizadas nas questões dos testes” Quadro interpretativo do significado a atribuir a cada uma das palavras.
Adaptado de Cosme e Trindade, 2001, pp. 104-108		

Atividade “Testes escritos”		
c) O que fazer depois do teste		
Objetivos	Atividades	Material
Explicar aos/às jovens a importância de recorrerem aos testes que fizeram para que estes possam ser objeto de estudo (ver em quê que erraram, no que têm mais facilidade, etc.).	Falar com os/as jovens sobre as vantagens de recorrer aos testes que fizeram para estudar. Referir que tenho um questionário preparado e que, quando eles/as receberem um teste, podem trazer esse teste e preencher o questionário, para que à medida que vamos respondendo possamos refletir.	Questionário “Autoavaliação dos erros cometidos no teste” (a ser usado posteriormente).
Adaptado de Cosme e Trindade, 2001,pp. 109-111.		

Nota: Sendo esta a última sessão (se os/as jovens não propuserem um tema extra), no final da mesma irá ser elaborado, numa cartolina, o resultado final das aprendizagens das sessões, recorrendo às dicas que os/as jovens elaboraram no final de cada sessão.

Apêndice XI – Calendarização do Programa
"Métodos de Estudo – A Iniciativa do Estudo"

PROGRAMA MÉTODOS de ESTUDO

A Iniciativa do Estudo

Queres melhorar os teus hábitos de estudo?

Queres aprender coisas novas?

Então aparece nestas sessões!!

Módulos	Sessões/Temas	Data
1º Módulo: Desenvolvimento de competências de organização e autorregulação dos/as jovens face ao estudo	Sessão 1 - Conhecimento do Grupo - Planificação/Gestão do Tempo de Estudo - Condições do Local de Estudo	24 de janeiro
2º Módulo: Abordagem e tratamento da informação escrita	Sessão 2 - Dicas para ler um texto: como abordar um texto - Como sublinhar	29 de janeiro
	Sessão 3 - Como fazer esquemas da matéria - Como parafrasear	5 de fevereiro
	Sessão 4 - Como resumir um texto - Como tirar apontamentos	7 de fevereiro
	Sessão 5 - Dicas para preparação e realização de testes	14 de fevereiro
As sessões irão decorrer pelas 16h30.		

Apêndice XII – Documentos Auxiliares das
Sessões do Programa "*Métodos de Estudo –
A Iniciativa do Estudo*"

LISTA DE DOCUMENTOS

- Documento 1 – Ficha de Avaliação da Sessão
- Documento 2 – Questionário “O meu bilhete de identidade de aluno”
- Documento 3 - Questionário “Os meus hábitos de estudo”
- Documento 4 - Ficha de apoio sobre a planificação do tempo
- Documento 5A – Roteiro de leitura global do texto
- Documento 5B – Roteiro de leitura compreensiva do texto
- Documento 6 – Ficha de apoio sobre o sublinhado
- Documento 7 - Ficha de apoio sobre os esquemas
- Documento 8 – Ficha de apoio sobre parafrasear
- Documento 9 - Roteiro “Resumir um texto”
- Documento 10 - Ficha de apoio sobre o resumo
- Documento 11 - Roteiro “Elaborar apontamentos”
- Documento 12 - Ficha de apoio “Plano de abordagem de um texto”
- Documento 13 – Calendário de avaliações
- Documento 14 - Procedimentos para preparação do estudo
- Documento 15 - Ficha de apoio “A preparação para os testes: como atuar?”
- Documento 16A – Questionário “Como é que eu me comporto durante um teste?”
- Documento 16B – Ficha de apoio “O que fazer durante um teste escrito”
- Documento 17A – Jogo “Palavras-chave utilizadas nas questões dos testes”
- Documento 17B - Quadro interpretativo do significado das palavras-chave
- Documento 18 – Questionário “Autoavaliação dos erros cometidos no teste”

Documento 1
FICHA DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO

Nome Data: __/__/____	
Nesta sessão gostei...	Nesta sessão não gostei...
Que dúvidas ficaram por esclarecer?	
O que gostarias que tivesse acontecido e não aconteceu?	

Adaptado de: Cosme, Arianne e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 2
O MEU BILHETE DE IDENTIDADE DE ALUNO

Nome: _____

Idade: _____

Quais as disciplinas que mais gostas? Porquê?	Quais as disciplinas que mais te preocupam? Porquê?
Consideras-te um bom ou um mau aluno? Porquê?	O que é que tu poderias fazer para resolver os problemas que tens nessa(s) disciplina(s)?
O que é que mais gostas de fazer?	O que não gostas de fazer?
Quais são as tuas principais qualidades?	Quais são os teus principais defeitos?

Adaptado de: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 3
QUESTIONÁRIO: “OS MEUS HÁBITOS DE ESTUDO”

Este questionário ajudar-te-á a refletir sobre os teus hábitos de estudo, a tomar consciência do que já fazes bem e a compreender o que terás de mudar no modo como estudas.

1.Constrói o teu mapa de ocupação semanal.

Nome: _____ **Data:** __/__/__

	2. ^a -feira	3. ^a -feira	4. ^a -feira	5. ^a -feira	6. ^a -feira	Sáb.	Dom.
7h.							
8h.							
9h.							
10h.							
11h.							
12h.							
13h.							
14h.							
15h.							
16h.							
17h.							
18h.							
19h.							
20h.							
21h.							
22h.							
23h.							

2. Que tempo dedicas ao estudo de cada uma das disciplinas?

Assinala com um X as afirmações com as quais estejas de acordo.

Disciplinas	Não estudo	Só estudo para os testes	Estudo pouco	Estudo o suficiente	Estudo muito
Português					
Inglês					
Francês/Espanhol					
História					
Geografia					
Matemática					
Ciências Naturais					
Físico-Química					
Ed. Visual					
TIC					
Ed. Física					

3. Quais as dificuldades que sentes quando te encontras a estudar?

Que dificuldades sentes face ao estudo?	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Distraio-me com facilidade.				
Esqueço-me facilmente do que li.				
Desisto de continuar a estudar, mal não compreenda o que estou a ler ou a fazer.				
Passo muitas horas a estudar, mas não aprendo mais por causa disso.				
Quanto mais tempo estudo, mais confuso me sinto.				
Tenho dificuldade em encontrar determinadas matérias nos livros.				

Que outras dificuldades sentes quando te encontras a estudar?

4. Como te sentes face ao estudo?

Quantas vezes já pensas-te o mesmo?	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Não adianta estudar muito. É tudo uma questão de ter, ou não, sorte nos testes.				
Não interessa estudar muito para uma disciplina, se nunca se foi bom aluno a essa disciplina.				
Que interessa estudar muito para uma				

disciplina, quando o professor não gosta de nós?				
Quando estudo tenho bons resultados.				
Quando tenho negativa fico desanimado.				
Quando tenho negativa fico com vontade de estudar mais.				
Estudo porque quero ter boas notas.				
Estudo porque quero ser o melhor da turma.				
Estudo mesmo quando estou cansado.				
Interesso-me por aprender.				
Preocupo-me com os resultados escolares.				

5. Que procedimentos utilizas quando estudas?

Usa a escala de 0 a 4 para indicar quais as frases que explicam algumas coisas que tu fazes quando estudas:

0 – Nunca pensei fazer isso; 1 – Não; 2 – Às vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre.

Procedimentos	0	1	2	3	4
Quando tenho de estudar um texto, começo por lê-lo do princípio ao fim.					
Depois de fazer uma primeira leitura do texto, tento identificar as principais ideias.					
Sublinho as partes mais importantes dos textos que tenho de ler.					
Anoto as dúvidas que tive para as discutir ou pedir ajuda.					
Faço esquemas da matéria que estudei.					
Faço resumos da matéria que estudei.					
Ao estudar para um teste identifico os temas de estudo mais importantes.					
Ao estudar para um teste faço listas de perguntas relacionadas com a matéria e tento responder-lhes.					
Consulto o dicionário quando não sei o significado de alguma palavra.					

6. O local de estudo

6.1. Tens um local de estudo? Qual é?

6.2. Assinala com um X as frases que melhor caracterizam o(s) sítio(s) onde estudas.

O sítio onde eu estudo...	Sim	Às vezes	Não
... é um local onde posso estar sossegado a estudar.			
... é um local bem iluminado.			
... é um local confortável.			

- 6.3. Assinala com um X as frases que melhor indicam como é que organizas o local onde estudas.

Na mesa onde eu estudo...	Sim	Às vezes	Não
... só tenho os livros, os cadernos e o material que necessito para trabalhar.			
... tenho todo o material da escola, todos os cadernos e todos os livros à minha frente.			
... está tudo arrumado e organizado.			
... tenho, para além do material da escola, objetos pessoais.			
... tenho o meu telemóvel.			

- 6.4. Assinala com um X as frases que melhor indicam como é que organizas o ambiente do local onde estudas.

O ambiente de estudo	Sim	Às vezes	Não
Estudo a ouvir música.			
Estudo com a televisão ligada.			
Estudo num sítio onde normalmente há algum barulho ou conversas de outras pessoas ou confusão.			
Quando estudo sou interrompido por familiares e amigos.			
Se o meu telemóvel tocar, para o estudo, para atender ou ver a mensagem.			

- 6.5. Indica aquilo que no teu local de estudo te ajuda a estudar melhor e aquilo que dificulta o teu estudo.

O que FACILITA	O que DIFICULTA
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Adaptado de:

Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Carrilho, Fernanda (2005). *Métodos e técnicas de estudo*. Lisboa: Editorial Presença.

Documento 4
FICHA DE APOIO SOBRE A PLANIFICAÇÃO DO TEMPO DE ESTUDO

SUGESTÕES SOBRE O TEMPO DE ESTUDO

Sugestões	Porquê?
Fazer um levantamento das atividades que tens para fazer (preparar testes, rever temas, fazer composições, resumir textos, fazer trabalhos de casa, passar o caderno a limpo, etc.).	Para te ser mais fácil perceber tudo o que tens para fazer.
Estabelecer prioridades: de entre todas as tarefas escolher as mais urgentes.	
Deves prever mais tempo para estudar disciplinas que te exijam trabalhos mais complicados ou aprendizagens mais longas.	
Deves fazer intervalos para descansares. O estudo deve ser intercalado com momentos de pausa. Para cada sessão de 35-40 minutos, 5 a 15 de descanso.	É importante parar para descansar, pois de outra forma, o estudo não é rentável.
Deves ir aumentando, a pouco e pouco, o tempo que dedicas ao estudo.	É importante definir objetivos que possas cumprir e sentir que os cumpriste bem.

SUGESTÕES SOBRE A ESCOLHA DAS DISCIPLINAS A ESTUDAR

Sugestões	Porquê?
Nas sessões que dedicas ao estudo deves tentar associar disciplinas de que gostas com outras de que gostes menos.	Para evitar que estudes sempre quer as mesmas disciplinas quer as disciplinas que mais gostas.
Não deves gastar todo o tempo que dispões numa sessão de estudar a estudar apenas uma única disciplina.	Para que não te falte tempo para estudar a matéria das outras disciplinas.
A escolha das disciplinas que se selecionam para estudar não pode ser feita ao acaso. Há quem defenda que se deve começar por estudar as disciplinas de que não se gosta e passar depois para aquelas disciplinas que nos parecem ser mais fáceis. Outros defendem que devemos começar por estudar as disciplinas de dificuldade média, passar para as disciplinas mais difíceis e acabar a estudar as disciplinas mais fáceis.	Quando se começa a estudar menos cansados, por isso estamos mais capazes de começar a enfrentar as tarefas menos agradáveis. As disciplinas de dificuldade média estudam-se antes das disciplinas mais difíceis para não desanimarmos logo no princípio da sessão e, por isso, podermos desistir de continuar a estudar.

Adaptado de: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 5A
ROTEIRO DE LEITURA GLOBAL DO TEXTO

Questões e tarefas	Respostas
Qual é o título do texto?	
O texto possui subtítulos? Transcreve-os.	
O texto possui esquemas, gravuras, fotografias, gráficos ou mapas?	
Qual é o assunto de que trata o texto?	
Copia as palavras cujos significados desconheces.	
Assinala no texto com um ?, a lápis e na margem, as frases que não compreenderes.	
Assinala no texto com um ?, a lápis e na margem, os esquemas que não compreenderes.	
Que outras dificuldades é que sentiste face a leitura do texto?	

Adaptado de: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 5B
ROTEIRO DE LEITURA COMPREENSIVA DO TEXTO

Questões e tarefas	Respostas
Qual é o título do texto?	
O texto possui subtítulos? Transcreve-os.	
Qual é o assunto de que trata o texto?	
Quantos parágrafos tem o texto?	
Sublinha, a azul, as frases ou as palavras que exprimam a ideia principal de cada parágrafo.	
Sublinha, a vermelho, as frases ou as palavras que exprimam a(s) ideia(s) secundária(s) de cada parágrafo.	

Fonte: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 6
FICHA DE APOIO SOBRE O SUBLINHADO

Procedimentos a ter em conta quando se sublinha um texto	Vantagens do acto de sublinhar um texto	Como distinguir as ideias principais das ideias secundárias
<ul style="list-style-type: none"> - Não sublinhar o texto na fase da leitura compreensiva e global; - Não abusar dos traços e das cores; - Sublinhar as ideias principais e/ou as definições, as palavras-chave, as datas, as fórmulas, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - É uma forma ativa de estudar: quem sublinha lê duas vezes; - Permite localizar de forma mais simples as ideias principais de um texto; - Permite apreender melhor o sentido do texto, evidenciando os pontos fundamentais; - Facilita o trabalho de revisão da matéria; - Facilita o processo de memorização; - Serve como preparação para a elaboração de esquemas e resumos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em qualquer parágrafo existe, usualmente, uma frase que exprime uma ideia principal; - As frases que exprimem as ideias principais caracterizam-se por conter afirmações mais genéricas e amplas; - As frases que exprimem as ideias secundárias transmitem informações mais detalhadas; - Se se retirarem as frases que exprimem as ideias principais, o texto deixa de fazer sentido; - Se se retirarem as frases que exprimem as ideias secundárias, o sentido do texto não é alterado.

Adaptado de: Carrilho, Fernanda (2005). *Métodos e técnicas de estudo*. Lisboa: Editorial Presença.
Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 7
FICHA DE APOIO SOBRE OS ESQUEMAS

Um ESQUEMA é a síntese das principais ideias de um texto; é uma forma simplificada de apresentar algo. A sua visualização permite aceder às ideias principais.

Nota: Estando destacadas as ideias principais, através do sublinhado, torna-se mais fácil construir o esquema.

Procedimentos a utilizar para se esquematizar um texto	Vantagens dos esquemas
<ul style="list-style-type: none"> - Definir as ideias principais; - Definir as ideias secundárias; - Escolher uma palavra ou uma frase curta que transmita as ideias a reter; - Escolher o esquema gráfico adequado que contenha essas palavras-chave ou essas frases curtas, de forma a mostrar a relação existente entre elas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permitem organizar a informação a estudar, facilitando, por isso, as revisões da matéria dada e contribuem para um estudo mais ativo; - Obrigam a estabelecer relações entre as várias ideias presentes num texto (permite a organização das ideias), contribuindo para uma melhor compreensão da matéria em estudo; - Facilitam a visualização do tipo de relações existentes entre os conceitos que dizem respeito aos conteúdos a estudar, o que facilita a memorização.

Adaptado de: Carrilho, Fernanda (2005). *Métodos e técnicas de estudo*. Lisboa: Editorial Presença;
Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 8
FICHA DE APOIO SOBRE O PARAFRASEAMENTO

Parafrasear um texto é contar por palavras próprias o que se leu no texto.

Vantagens de parafrasear um texto:

- Facilita o **estudo** de um texto.
- Ajuda a **compreender** e a **reter** melhor a informação contida num texto.
- Ajuda a compreender melhor quais as **dificuldades** sentidas face a um texto.
- Ajuda a **esquematizar** um texto.
- Ajuda a **resumir** um texto.
- Ajuda a elaborar **apontamentos**.

Adaptado de: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 9
ROTEIRO - RESUMIR UM TEXTO

Questões e tarefas	Respostas
Realiza uma leitura global do texto.	
Sublinha as ideias principais em cada um dos parágrafos do texto.	
Parafraseia essas frases.	
Reescreve um texto a partir dessas frases, evitando: a) os pormenores desnecessários; b) as ideias repetidas.	
Avalia o teu trabalho , respondendo às seguintes questões: - O teu texto contém as ideias principais ? - O texto compreende-se bem? - Não há pormenores desnecessários ou repetições ? - Verificaste se tem erros ortográficos ?	

Adaptado de: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 10
FICHA DE APOIO SOBRE O RESUMO

CARACTERÍSTICAS DE UM BOM RESUMO	ETAPAS DE UM BOM RESUMO
<p>Brevidade – Um bom resumo só deve conter as ideias principais.</p> <p>Clareza – Os factos ou as ideias são apresentados sem qualquer tipo de confusão ou ambiguidade.</p> <p>Rigor – As ideias principais são reproduzidas sem erros.</p> <p>Linguagem pessoal – Não se copia frases do texto. Reproduzem-se, através de uma linguagem própria, as ideias principais do texto, respeitando o ponto de vista do autor (parafraseamento).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza uma leitura global do texto. - Sublinha em cada parágrafo as ideias principais do texto. - Parafraseia cada uma das frases que exprimem essas ideias. - Começa a escrever o resumo, a partir das frases que parafraseaste, procurando: <ul style="list-style-type: none"> a) Não incluir os pormenores inúteis; b) Não repetir ideias; c) Utilizar uma linguagem pessoal. - Avalia o trabalho realizado e, caso seja necessário, corrige o teu resumo. <ul style="list-style-type: none"> a) O resumo contém as ideias principais? b) Respeitaste a ideia do autor? c) Evitaste os pormenores inúteis ou desnecessários? d) O resumo compreende-se bem?

Fonte: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa

Documento 11
ROTEIRO – ELABORAR APONTAMENTOS

Questões e tarefas	Respostas
Lê o texto do princípio ao fim.	
Qual é a temática que o texto aborda?	
Sublinha as ideias contidas em cada um dos parágrafos.	
Utilizando um dos modelos que conheces, inventa um esquema que te permita estabelecer relações entre as ideias principais contidas em cada um desses parágrafos.	

Avalia os apontamentos que redigiste. (Marca um X sobre o SIM, caso a resposta seja afirmativa ou sobre o NÃO, caso a resposta seja negativa).	Consegues compreender sem dificuldades o que escreveste?	SIM	NÃO
	Verifica quais as ideias que sublinhaste no texto. Consegues identificar todas essas ideias nos apontamentos que redigiste?	SIM	NÃO
	O esquema que utilizaste permite-te compreender o texto com facilidade?	SIM	NÃO

Fonte: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa

Documento 12

PLANO DE ABORDAGEM DE UM TEXTO	
Etapas	Função
Leitura global de um texto	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar pela primeira vez com o texto, de forma a abordar os seus principais conteúdos. - Identificar elementos do texto que contribuem para dificultar a sua compreensão. - Relacionar as informações contidas no texto com outras informações, já adquiridas, sobre a mesma temática.
Leitura compreensiva do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir, num texto, as ideias principais das ideias secundárias. - Aprender a sublinhar um texto.
Utilização do texto como instrumento de estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a parafrasear um texto. - Aprender a esquematizar um texto. - Aprender a resumir um texto. - Aprender a elaborar apontamentos de um texto.

Fonte: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa

Documento 13



CALENDÁRIO DE AVALIAÇÕES

Nome:

Escola:

Ano:

DISCIPLINA	DATA DA AVALIAÇÃO	DISCIPLINA	DATA DA AVALIAÇÃO

Documento 14

(Estas informações foram fornecidas aos/às jovens em formato tipo cartões, para eles/as poderem fazer um jogo)

Coloquem os tópicos na folha que consideram ser a correcta:

“Procedimentos vantajosos para a preparação do estudo” vs “Procedimentos desvantajosos para a preparação do estudo”

- | | |
|---|---|
| - Estudar com antecedência | - Anotar as dúvidas, para depois esclarecer |
| - Estudar na véspera | - Fazer resumos e/ou elaborar apontamentos |
| - Preparar a matéria a estudar | - Estudar só a matéria que gosto |
| - Elaborar/responder a objetivos | |
| - Resolver exercícios | |
| - Recorrer aos testes anteriores (ver em que erraram) | |

Documento 15

A preparação para os testes: como actuar?

- ✓ Deve-se estudar com antecedência.
- ✓ Deve-se organizar um calendário dos testes a realizar.
- ✓ Na preparação para os testes, pode-se:
 - elaborar uma lista dos objetivos que serão objeto de estudo ou utilizar as listas propostas no fim dos capítulos de alguns manuais escolares ou que os professores disponibilizam;
 - resolver testes antigos;
 - anotar dúvidas, voltar a estudar em função das mesmas e, caso persistam, esclarecê-las junto dos professores ou de colegas.
- ✓ A preparação para os testes depende, e muito, da organização da matéria e da utilização de técnicas de estudo adequadas (sublinhar, esquematizar, resumir, etc.).

Adaptado de: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 16A

Questionário “Como é que eu me comporto durante um teste?”

Nome: _____

Data: __/__/__

(Assinala com um X o quadro que melhor retrata o teu comportamento durante os testes)

Como é que eu me comporto durante um teste?	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Leio, cuidadosamente, todo o teste antes de começar.				
Começo por responder às questões mais fáceis, deixando para o fim as mais complicadas ou as que dão mais trabalho.				
Costumo calcular o tempo que disponho para responder a cada uma das questões.				
Se tiver de responder a perguntas de desenvolvimento elaboro um pequeno esquema com as ideias-chave do texto que vou escrever.				
Releio as minhas respostas no fim do teste.				

Adaptado de: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 16B

O que fazer durante um teste escrito?
✓ Ler o teste cuidadosamente até ao fim.
✓ Decidir qual é a ordem pela qual se vai responder às perguntas.
✓ Decidir quanto tempo se prevê para responder a cada pergunta.
✓ Elaborar um rascunho com o esquema a seguir para responder as perguntas de desenvolvimento.
✓ Rer as respostas no final do teste.

Adaptado de: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 17A

(Estas informações foram fornecidas aos/às jovens em formato tipo cartões, para eles/as poderem fazer um jogo)

Correspondência entre as palavras-chave e os significados:

Palavras-chave: Analisar, Comparar, Criticar, Definir, Descrever, Enumerar, Interpretar, Justificar, Resumir

Significados:

- Dizer quais as ideias principais e relacioná-las entre si.
- Dizer quais são as semelhanças e as diferenças entre duas situações, pessoas ou objetos.
- Defender uma posição pessoal acerca de determinado assunto, utilizando argumentos a favor ou contra ou definindo as vantagens e desvantagens.
- Dizer qual o significado de um conceito, de uma forma clara e precisa.
- Indicar quais as características mais importantes de uma pessoa, situação ou objeto.
- Indicar todos os dados e elementos presentes, de acordo com uma certa ordem (crescente, decrescente, alfabética, cronológica, etc.).
- Tentar explicar qual o sentido de um texto.
- Fornecer provas que mostrem a correção de uma dada afirmação.
- Expressar, por poucas palavras, as ideias principais de um texto.

Documento 17B

QUADRO INTERPRETATIVO DO SIGNIFICADO A ATRIBUIR A CADA UMA DAS PALAVRAS-CHAVE	
PALAVRAS-CHAVE	SIGNIFICADO
Analisar	Dizer quais as ideias principais e relacioná-las entre si.
Comparar	Dizer quais são as semelhanças e as diferenças entre duas situações, pessoas ou objetos.
Criticar	Defender uma posição pessoal acerca de determinado assunto, utilizando argumentos a favor ou contra ou definindo as vantagens e desvantagens.

Definir	Dizer qual o significado de um conceito, de uma forma clara e precisa.
Descrever	Indicar quais as características mais importantes de uma pessoa, situação ou objeto.
Enumerar	Indicar todos os dados e elementos presentes, de acordo com uma certa ordem (crescente, decrescente, alfabética, cronológica, etc.).
Interpretar	Tentar explicar qual o sentido de um texto.
Justificar	Fornecer provas que mostrem a correção de uma dada afirmação.
Resumir	Expressar, por poucas palavras, as ideias principais de um texto.

Adaptado de: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Documento 18

Questionário de auto-avaliação dos erros cometidos no teste escrito

Nome: _____
Disciplina do teste a que se reporta o questionário: _____
Data: __/__/__

Em cada causa faz corresponder o número de respostas erradas.

Causas dos erros cometidos	Respostas em branco	Respostas completamente erradas	Respostas não completamente certas
Não percebi a pergunta.			
Li a pergunta com pouca atenção.			
Não tive tempo para responder à pergunta.			
Não respondi ao que a pergunta pedia.			
Percebi a pergunta mas não estudei a matéria.			
Percebi a pergunta mas esqueci-me da matéria.			
A resposta não estava completa.			
A resposta tinha erros ortográficos.			
Outras causas:			

Adaptado de: Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

Apêndice XIII - Registo das Presenças
dos/as Jovens no Programa "*Métodos de
Estudo – A Iniciativa do Estudo*"

SESSÕES						
Idades e ano de escolaridade (a frequentar)	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Nº Sessões Assistidas
13 – 7º ano	X			X	X	3
17 – 9º ano	X	X		X	X	4
18 – não está a estudar, tem o 9º	X		X			2
11 – 5º ano	X	X	X	X		4
16 – 8º ano	X			X	X	3
13 – 8º ano	X			X	X	3
14 – 9º ano		X	X	X	X	4
11 – 5º ano		X				1
11 – 5º ano		X				1
16 – 7º ano			X			1
12 – 7º ano			X			1
11 – 5º ano			X			1
11 – 4º ano			X	X	X	3
16 – 9º ano				X	X	2
11 – 5º ano				X		1
Total de Jovens, abrangidos/as nas sessões - 15	6	5	7	9	7	

Apêndice XIV – Questionário Realizado
aos/às Jovens sobre as Sessões de Apoio
ao Estudo

Sessões de Apoio ao Estudo

Ano de Escolaridade: _____ Idade: _____

Data: ____/____/____

Numa escala de 0 (zero) a 4 (quatro) como classificas as sessões de apoio ao estudo?

0 – Nada; 1 – Muito Pouco; 2 – Suficiente; 3 – Bastante; 4 - Muito

	0 Nada	1 Muito Pouco	2 Suficiente	3 Bastante	4 Muito
Foram úteis					
Aprendi coisas novas					
Ajudaram-me a tirar dúvidas					
Ajudaram-me a fazer os tpc's					
Ajudaram-me a estudar para os testes					
Foram divertidas					

Deixa uma mensagem:

Apêndice XV – Fotografias de Trabalhos Realizados pelos/as Jovens

Imagem 1 - Esquema realizado pelos/as jovens na sessão 3 do Programa

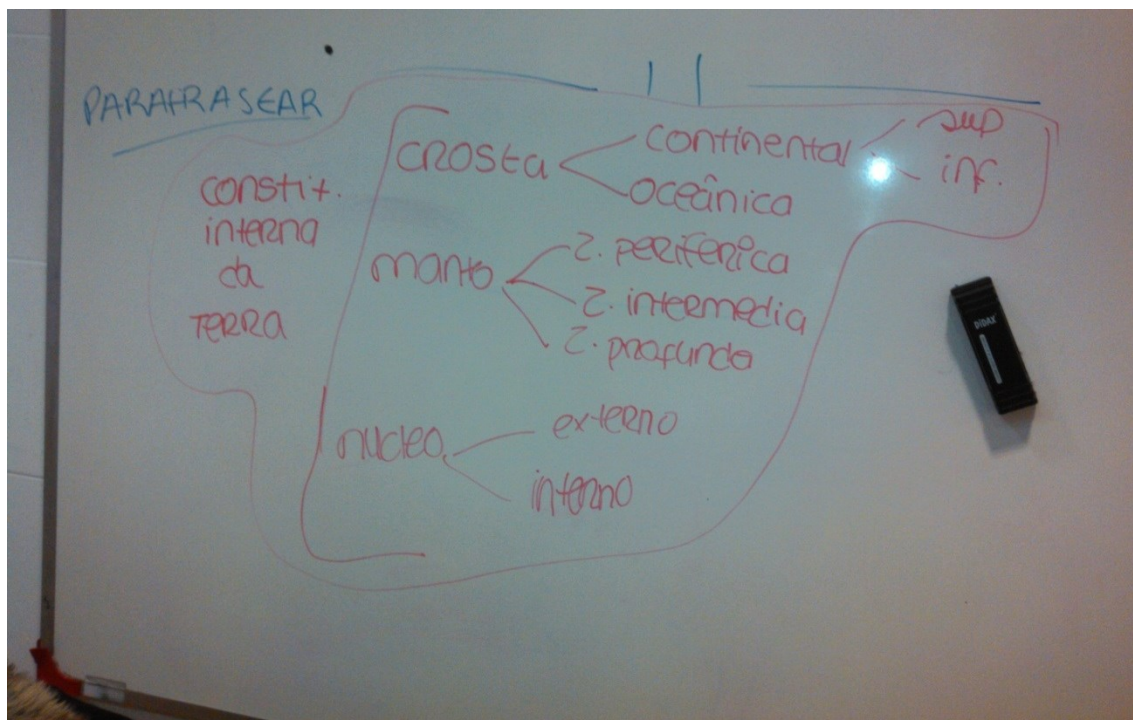


Imagem 2 – Produto Final do Jogo de Correspondência entre Procedimentos Vantajosos vs. Procedimentos Desvantajosos para a Preparação do Estudo (sessão 5)

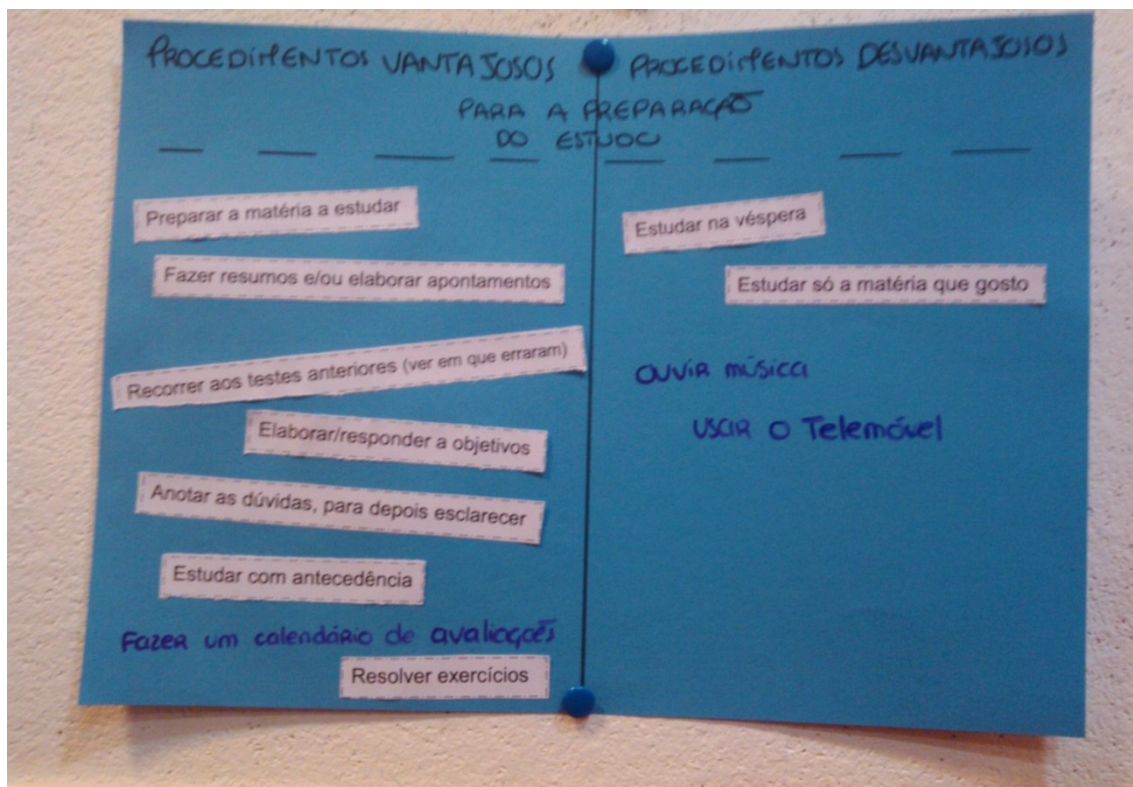


Imagem 3 – Produto Final do Jogo de Correspondência entre Palavras-Chave Utilizadas nas questões dos testes e respectivos Significados (sessão 5)

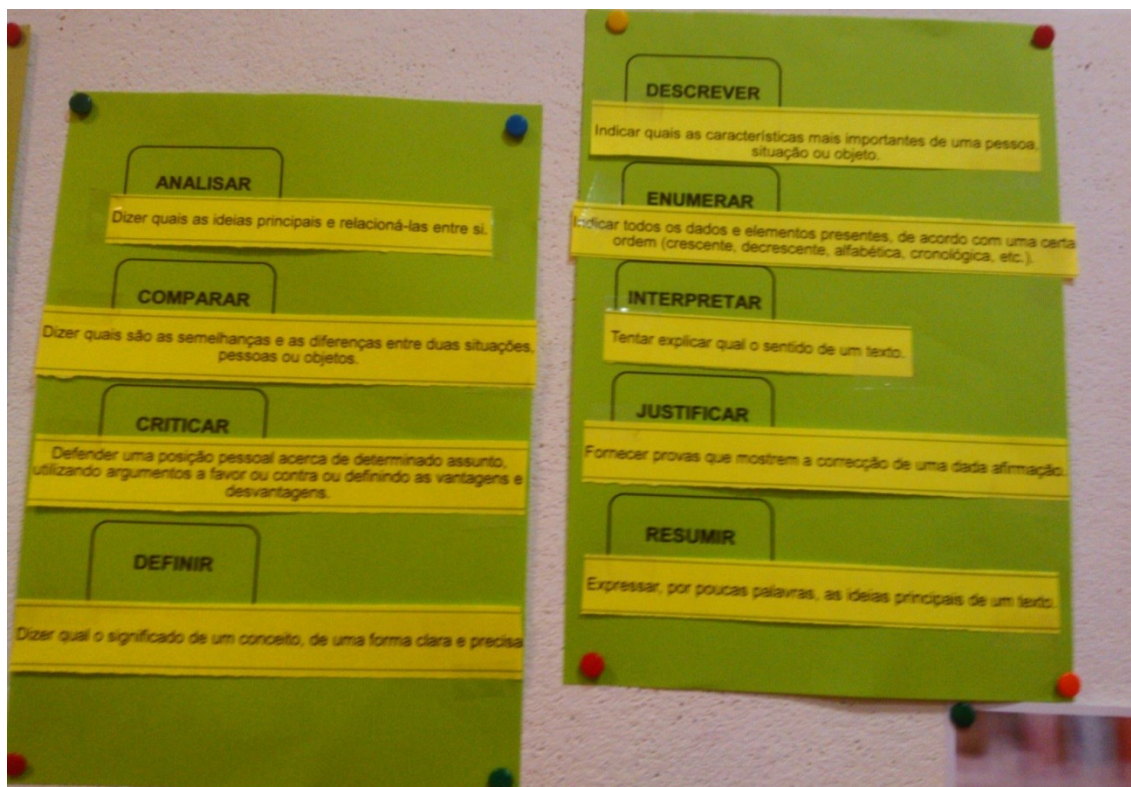
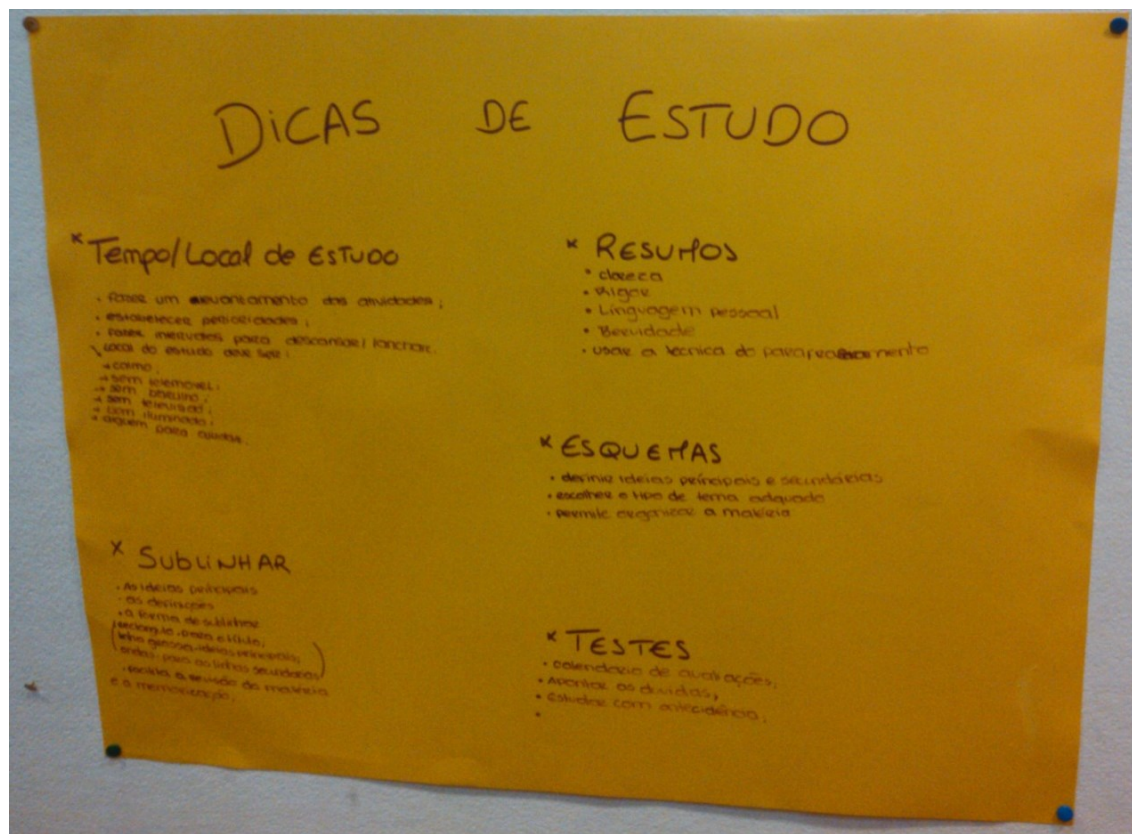


Imagem 4 - Cartolina elaborada pelos/as Jovens com as dicas de cada temática abordada no Programa



ANEXOS

Anexo I – Plano de Atividades do CCLO

3. Centro de Iniciativa Jovem (CIJ)

3.1 Descrição e estruturação da atividade

A terceira valência do Centro Comunitário de Lordelo do Ouro visa um trabalho próximo com os jovens da freguesia e é planeada e desenvolvida sobretudo no Centro de Iniciativa Jovem (Bairro de Lordelo). Divide-se em três áreas de intervenção: Orientação Profissional e Vocacional em Situação Ocupacional, Centro de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento de Competências Sociais, e Animação Sociocultural.

Relativamente à primeira área, preconiza-se que os jovens experimentem diferentes atividades que fomentem o interesse e a motivação para as diferentes áreas do saber, assim como a exploração de aptidões e motivações profissionais. A segunda pretende facilitar o sucesso escolar dos jovens e consiste no acompanhamento e apoio no processo de aprendizagem dos jovens, promovendo o desenvolvimento de competências, a vinculação escolar e o envolvimento dos agentes educativos no processo formativo dos jovens. A última área de intervenção orienta-se fundamentalmente para a realização de atividades de caráter mais livre, que promovam o desenvolvimento psicossocial e emocional dos jovens.

3.2. Jovens integrados na ação

Os destinatários da ação são jovens pertencentes à freguesia de Lordelo do Ouro com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos. Neste momento do nosso trabalho registamos 134 jovens inscritos no Centro Comunitário nesta valência.

A maioria destes jovens, residentes nos diferentes bairros de habitação social da freguesia, frequenta os 2º e 3º ciclos de escolaridade e uma percentagem significativa está em abandono escolar ou situação de desocupação. Importa ainda ressaltar um considerável número de jovens que frequenta cursos de formação profissional ou o ensino secundário, e com quem sentimos uma relevância muito especial no acompanhamento, tentando que estes se envolvam ativamente no planeamento e desenvolvimento das atividades e que se figurem como modelos positivos para os mais novos. Dos que se mantêm integrados no sistema de ensino, percebe-se uma fragilidade na relação com a escola, que se expressa nas taxas de absentismo, no número de retenções, nos índices de insucesso escolar, marcadas transversalmente por questões disciplinares.

3.3. Objetivos

Mantém-se para o ano de 2013 os objetivos gerais que tem vindo a nortear a ação do Centro Comunitário nesta valência. As ações de intervenção social com jovens apresentam, habitualmente, pelo menos dois objetivos interligados: por um lado, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, designadamente a promoção da autoconfiança, o desenvolvimento de relações positivas com os demais, a estimulação da criatividade e a promoção da autonomia; por outro lado, o desenvolvimento moral ligado às crenças e valores. De uma maneira geral, interessa à intervenção social com jovens aquilo que pode influenciar as suas atitudes e comportamentos face às pessoas e situações.

Ou seja, pretende-se preparar os jovens para o seu futuro como cidadãos portadores de saber e capacidade de agir, o que se traduz num processo de ensinar a viver em comunidade. Uma pessoa capaz de viver em comunidade significa necessariamente que possui competências para pensar sobre a sociedade em que está inserido e para intervir nela de forma a transformar os índices da sua qualidade de vida. Tal forma de viver passa pela integração dos conceitos essenciais para a socialização do ser humano, tal como a justiça, a igualdade e a solidariedade, com a assimilação dos valores fundamentais da vida em sociedade como, por exemplo, o respeito pelos outros e pelos seus direitos, o aceitar das diferenças e o assumir das responsabilidades.

3.4. Atividades e estratégias previstas

Para o ano de 2013 pretende-se que as atividades desenvolvidas se centrem em dois objetivos centrais: por um lado, a consolidação dos conhecimentos e competências adquiridas, com a crescente autonomia dos jovens participantes, o que se constitui como um desafio, no sentido de tornar os conteúdos mais complexos e estimulantes; por outro lado, a introdução de novas atividades e a reorganização de outras, no sentido de diversificar experiências e de aumentar a intencionalidade da intervenção.

No âmbito da Orientação Profissional e Vocacional em Situação Ocupacional, revalidamos a aposta na vertente mais artística, pois tem-se mostrado ser a mais motivadora para os jovens, pelo que se prevê *ateliers* e *workshops* experimentais nesta vertente. Paralelamente, propõe-se outras atividades e metodologias de exploração vocacional e profissional. Relativamente ao Centro de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento de Competências Sociais, prevê-se o acompanhamento e apoio no processo de aprendizagem dos jovens através do apoio ao estudo e esclarecimentos sobre as matérias escolares, assim como a promoção de competências psicossociais. Está também previsto para 2013 o reforço do trabalho no sentido de envolver os agentes educativos no processo formativo dos jovens e de promover a vinculação escolar. Na área da Animação Sociocultural, dar-se-á continuidade ao trabalho de promoção da criatividade e diversificação de experiências culturais, promovendo o adquirir de conhecimentos e competências associados aos diferentes contextos e atividades. Pretende-se ainda continuar a devolver à comunidade os resultados obtidos, através da apresentação pública dos produtos criados.

Uma vez que os jovens frequentadores das diferentes atividades do Centro Comunitário se encontram em diferentes pontos de desenvolvimento, uns em fase de iniciação outros já em continuação de aprendizagens, sobretudo no âmbito dos *ateliers*, a lógica é continuar a constituir uma cadeia de envolvimento e motivação destes diferentes níveis, proporcionando assim um referencial de aprendizagem e representação nos jovens mais novos em relação aos mais velhos. Fruto desta mesma estratégia, constatamos que o CIJ tem vindo a consolidar-se como um espaço de experimentação e um terreno para a inovação e criatividade para a juventude de Lordelo do Ouro.

Orientação Profissional e Vocacional em Situação Ocupacional

Nome da Atividade	Objetivos	Calendarização
Ateliers Dança; Percussão; Cinema e produção audiovisual	Estas atividades visam explorar interesses profissionais de forma experimental, e desenvolver a criatividade e aptidões relacionadas com a vertente artística. Outros <i>ateliers</i> poderão surgir, com vista a corresponder aos interesses dos jovens.	Periodicidade semanal de cada <i>atelier</i> , monitorizados por jovens que já frequentaram os mesmos.
Exploração vocacional em grupo	Esta atividade tem como objetivo fomentar o investimento escolar, recolhendo informação sobre as diferentes áreas profissionais e explorando os interesses e competências associadas. Pretende ainda proporcionar uma oportunidade de exploração de valores, interesses e investimentos vocacionais, conhecendo as ofertas do sistema de ensino e de temas ligados ao mundo do trabalho (atividade a desenvolver em articulação com o GEL).	Sessões quinzenais <i>interativas</i> em locais significativos da comunidade, ligadas a diferentes áreas profissionais (Biblioteca, Teatro, Município, Rádio, Instituição Bancária...), intercaladas com sessões pontuais em contexto de sala.
Workshops artísticos	Pretende aumentar os recursos culturais dos jovens, permitir o contacto e experimentação com atividades diversificadas, desenvolver novas aptidões e interesses.	Sessões de carácter pontual, dinamizadas por monitores convidados, especialistas em áreas culturais e desportivas não convencionais, de acordo com o interesse dos jovens.

Centro de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento de Competências Sociais

Atividades	Objetivos	Calendarização
Apoio Pedagógico	Preconiza o acompanhamento e apoio do processo de aprendizagem, em grupo ou individualmente. Prevê-se o estabelecimento de horários dividindo esta atividade por ciclos, de modo a adequar melhor as estratégias à faixa etária e aos conteúdos programáticos.	Ao longo do ano, em períodos previstos de acordo com os horários e disponibilidade dos jovens.
Mediação familiar e escolar	Esta atividade visa envolver os agentes educativos no processo formativo dos jovens, e adequar práticas educativas que facilitem o	A mediação é realizada de forma pontual e de acordo com as necessidades

	sucesso escolar dos jovens, promovendo a reflexão sobre temas como a comunicação, a gestão de conflitos, e a relação escola-família.	individuais que vão surgindo. Paralelamente, serão dinamizadas atividades pontuais em grupo, quer dirigido aos jovens, quer envolvendo a participação dos seus pais/educadores.
Saídas lúdico pedagógicas	Adquirir novos conhecimentos e competências sociais fornecidas pelos contextos em questão experienciados.	Momentos pontuais, ao longo do ano.

Animação Sociocultural

Atividades	Objetivos	Calendarização
Experiências culturais em família	Momentos lúdicos, que visam potenciar o bem-estar psicossocial das famílias e promover momentos de interação pais-filhos que sejam construtivos e inovadores, fora do seu contexto diário, e que funcionem como reforço do reconhecimento das competências dos filhos por parte dos educadores: momentos de cinema e leitura, atividades desportivas e interativas, sessões de debate intergeracionais, etc.	Atividades de carácter pontual, ao longo do ano.
Orientação psicossocial	Visa a promoção do autoconhecimento a nível comportamental e a nível emocional, o apoio à construção de projetos pessoais, o encaminhamento e articulação com dispositivos de saúde e de educação.	Momentos de apoio individualizado solicitados pelos jovens ou pelos técnicos do projeto, que acontecem transversalmente construindo um fio condutor da intervenção e das diferentes atividades.
Organização de festas e eventos	Atividades para fomentar a capacidade de cooperação e organização, promover espaços lúdicos e motivadores; facilitar relações interpessoais assertivas e construtivas	Nos períodos de férias letivas e em datas comemorativas.
Sala de artes	Atividades que desenvolvam a criatividade e a capacidade técnica no contexto artístico e artesanal por meio da construção de alguns produtos artísticos.	Ao longo do ano e de acordo com os interesses dos jovens.

Sala multimédia	Atividades que fomentem a criatividade, o gosto pela representação, e a promoção do auto conhecimento emocional e comportamental, através da construção de produtos audiovisuais.	Ao longo do ano e de acordo com os interesses dos jovens.
------------------------	---	---

Atividades	Objetivos	Calendarização
Gabinete de estudos	Elaborar estudos, recolhendo indicadores de âmbito local, visando apontar estratégias de ação e propostas de intervenção para a resolução de problemas concretos e potenciando a mudança social. - representações e significações dos jovens acerca do desemprego “dentro vs. fora do bairro” (entrevistas semi estruturadas aos jovens).	Periodicidade de acordo com as necessidades do estudo

3.5 Instrumentos de Registo

- Fichas de inscrição no CIJ;
- Ficha de processo individual;
- Preenchimento de listas de presenças nas atividades.